

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

**UPSEERIOPPILAIKEN JOHTAJAPROFIILIN YHTEYS  
OPINTOMENESTYKSEEN RESERVIUPSEERIKOULUN  
PIONEERIKOMPPANIASSA**

Pro Gradu

Yliluutnantti Elias Sipari

Maisterikurssi 2

Maasotalinja

Huhtikuu 2013

# MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Maisterikurssi 2	Linja Maasotalinja
Tekijä Yliluutnantti Lauri <u>Elias</u> Sipari	
Tutkielman nimi <b>UPSEERIOPPILAIKEN JOHTAJAPROFIILIN YHTEYS OPINTOMENESTYKSEEN RESERVIUPSEERIKOULUN PIONEERIKOMPPANIASSA</b>	
Oppiaine, johon työ liittyy Johtaminen	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika: Huhtikuu 2013	Tekstisivuja: 86 Liitesivuja: 5
<b>TIIVISTELMÄ</b> <p>Kvantitatiivisen poikittaistutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen yhteys johtajaprofiilin ja opintomenestyksen välillä vallitsee Reserviupseerikoulun pioneerikomppaniassa (N = 136). Samalla kartoitettiin opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä, arvioitiin reserviupseerikurssin rakennetta ja arviointikäytäntöjä suhteessa koulutettavien oppimiseen sekä tehtiin johtopäätöksiä johtajaprofiilin soveltuvuudesta valintakriteeriksi reserviupseerikurssille.</p> <p>Kvantitatiivinen aineisto muodostui tutkittavien johtajaprofiileista sekä reserviupseerikurssin loppuarvioinnin mukaisista arvosanoista. Aineiston analysointiin käytettiin korrelaatio-, regressio-, ryhmittely- ja varianssianalyysiä. Näillä menetelmillä selvitettiin tutkittavien yhteyksien voimakkuutta, yhteyksiä selittäviä tekijöitä sekä eri ryhmien välisiä tilastollisia eroavaisuuksia.</p> <p>Johtajaprofiilin ja opintomenestyksen välillä havaittiin tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Voimakkain yhteys oli suhteessa johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanaan ja heikoin yhteys fyysisen koulutuksen arvosanaan. Ammattitaito oli johtamisen ulottuvuuksista voimakkaimmin ja yksilöllinen kohtaaminen heikoimmin yhteydessä opintomenestykseen. Opintomenestystä kuvaavia oppiainekohtaisia arvosanoja pystyttiin parhaimmillaan selittämään noin 46 %. Syväjohtamisen mallin mukaisella, erinomaisella johtamiskäyttäytymisellä havaittiin olevan tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys opintomenestykseen.</p> <p>Löydettyihin yhteyksiin sekä selittäviin tekijöihin on tutkimusaineiston rajallisuudesta suhtauduttava tietyllä varauksella. Tulosten luotettavuuden kasvattamiseksi tutkimusta on syytä jatkaa laajemmalla aineistolla, pidemmällä tarkasteluvälillä sekä metodologisen triangulaation avulla.</p>	
<b>AVAINSANAT</b> arviointi, johtajaprofiili, konstruktivismi, motivaatio, opintomenestys, oppiminen, oppimisprosessi, reserviupseerikurssi, syväjohtaminen	

# SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO .....	1
1.1 Tutkimuksen tarkoitus.....	2
1.2 Tutkimuksen viitekehys, rajaukset sekä tutkimusongelmat.....	2
1.3 Tutkimusmenetelmät.....	6
1.4 Aikaisemmat tutkimukset.....	7
2. MENESTYMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT .....	10
2.1 Opintomenestyksen teoreettinen viitekehys.....	11
2.2 Mitä oppiminen on? .....	11
2.3 Konstruktivismiin tausta .....	12
2.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys .....	13
2.5 Oppimisen kokonaismalli .....	14
2.6 Oppimisprosessi .....	15
2.6.1 Kognitiiviset prosessointistrategiat .....	15
2.6.2 Metakognitiivinen säätely .....	16
2.6.3 Henkilökohtaiset oppimiskäsitykset.....	17
2.6.4 Oppimisorientaatiot.....	17
2.6.5 Oppimisprosessin rakenneosien väliset suhteet .....	19
2.7 Opintomenestyksen sisäiset taustatekijät .....	19
2.7.1 Persoonallisuus.....	20
2.7.2 Maailmankuva.....	21
2.7.2 Minäkäsitys .....	22
2.7.3 Älykkyys .....	23
2.7.4 Motivaatio .....	24
2.7.5 Tarpeet.....	25
2.8 Opintomenestyksen ulkoiset taustatekijät.....	27
2.8.1 Oppimisympäristö .....	27
2.8.2 Opettaja .....	29
2.8.2 Opetussuunnitelma.....	30
2.8.4 Kulttuuri .....	31
2.8.3 Arviointimenetelmä.....	32
3. VALINTAMENETTELY PUOLUSTUSVOIMIEN JOHTAJAKOULUTUKSEEN .....	35
3.1 Peruskokeet .....	36
3.2 Kuntoindeksi .....	37
3.3 Sotilaan perustutkinto .....	37
3.4 Henkilökunnan tekemä arviointi.....	38
3.5 Varusmiesesimien tekemä arviointi.....	39
3.6 Vertaisarviointi.....	39
3.7 Johtajatehtävärata.....	40
3.8 Oppimis- ja suoriutumismotivaatio.....	40
3.9 Oma koulutushalukkuus.....	41
4. RESERVIUPSEERIKURSSI.....	42
4.1 Rakenne ja tehtävät .....	42
4.2 Opinnot ja arvostelu .....	43
4.3 Reserviupseerikurssin Pioneerikomppania kurssilla 240.....	46
4.4 Reserviupseerikurssin Pioneerikomppania kurssilla 241.....	46
4.6 Johtopäätökset .....	47

5. TRANSFORMATIONAALISEN JOHTAMISEN MALLI .....	51
5.1 Mallin tausta.....	51
5.2 Kokonaisvaltaisen johtamisen malli .....	52
5.3 Syväjohtamisen malli .....	55
5.4 Johtamisen kokonaisuus.....	59
5.5 Syväjohtamisen kysymyssarja .....	62
5.6 Johtajaprofiili .....	63
5.7 Johtopäätökset .....	64
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	66
6.1 Aineiston kerääminen ja käsittely .....	67
6.2 Käytetyt analyysimenetelmät .....	69
6.3 Luotettavuustekijät .....	71
7. TUTKIMUSTULOKSET .....	72
7.1 Johtajaprofiilin yhteys opintomenestykseen .....	73
7.2 Johtajaprofiili opintomenestyksen selittäjänä .....	75
7.3 Syväjohtajuudella menestykseen reserviupseerikurssilla?.....	77
8. POHDINTA .....	82
8.1 Tutkimuksen toteutus ja tulokset .....	82
8.2 Tulosten luotettavuus, yleistettävyys ja merkitys .....	84
8.3 Jatkotutkimuksesta .....	85
LÄHTEET .....	87
LIITTEET .....	93

# **UPSEERIOPPILAIKEN JOHTAJAPROFIILIN YHTEYS OPINTOMENESTYKSEEN RESERVIUPSEERIKOULUN PIONEERIKOMPANIASSA**

## **1. JOHDANTO**

Opintomenestykseen reserviupseerikurssilla vaikuttavat keskeisesti opiskelijavalintojen toteutus ja onnistuneisuus. Puolustusvoimien näkökulmasta tärkeintä on yksilöiden sijoittuminen sellaisiin tehtäviin, joihin he ominaisuuksiensa puolesta parhaiten soveltuvat. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen yhteys upseerioppilaiden johtajaprofiilin sekä opintomenestyksen välillä vallitsee. Yhteyden selvittäminen mahdollistaa arvioinnin toteuttamisen johtajaprofiilin soveltuvuudesta valintakriteeriksi reserviupseerikurssille. Tutkimuksessa selvitetään lisäksi opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä konstruktivistisesta näkökulmasta sekä arvioidaan reserviupseerikurssin rakennetta ja arviointikäytäntöjä suhteessa koulutettavien oppimiseen.

Aihealueen valintaan ovat vaikuttaneet sen mielenkiintoisuus, moniulotteisuus, vähäinen aikaisempi tutkimus sekä tutkijan useamman vuoden palvelus Reserviupseerikoulussa upseerioppilaiden kouluttajana. Tutkimuksen otsikko määrittää tutkittavan ilmiön sekä ilmiötä koskevan rajauksen. Otsikko kuvaa kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä eri ilmiöiden välistä yhteyttä sekä vaikuttaa samalla tutkimusongelmien asetteluun. Tutkimuksen rakenne lähestyy aihetta tutkimuksen lähtökohdista ja menetelmistä teoriataustan kartoittamiseen ja lopulta empiirisen aineiston analysoinnin kautta tutkimuksen tuloksiin. Pohdintaosio keskittyy tutkimuksen toteutuksen, luotettavuuden, tulosten yleistettävyyden sekä jatkotutkimustarpeen tarkasteluun.

Tutkimuksen johdantoluvussa esitellään tutkimuksen tarkoitus, tutkimusongelmat ja menetelmät, aihetta koskevat rajaukset, viitekehys sekä aikaisemmat tutkimukset. Luvut 2-5 raken-

tavat tutkimuksen viitekehystä, käsitellen aiheeseen olennaisesti liittyvää teoriataustaa. Näiden lukujen tavoitteena on tarkasteltavien ilmiöiden syvällinen ymmärtäminen. Toinen luku käsittelee opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä konstruktivismin hengessä. Puolustusvoimien johtajakoulutukseen liittyvä valintamenettely on kolmannen luvun anti. Neljäs luku keskittyy reserviupseerikurssin rakenteen ja arvostelukäytäntöjen kuvaamiseen. Viidennessä luvussa tarkastelun keskiössä ovat syväjohtamisen malli sekä johtajaprofiili. Tutkimuksen toteutukseen liittyvät yksityiskohdat on selvitetty kuudennessa luvussa. Seitsemäs luku sisältää tutkimustulokset sekä tutkijan tulkinnat saaduista tuloksista. Kahdeksannessa luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia, niiden luotettavuutta ja yleistettävyyttä sekä esitellään jatkotutkimustarpeet.

## 1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Upseerioppilaisiin kohdistuvalla tutkimuksella pyritään tuottamaan tutkittua tietoa Reserviupseerikoulun sekä upseerioppilasvalinnoista vastaavien päätöksentekijöiden käyttöön. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää yhteyttä johtajaprofiilin ja opintomenestyksen välillä Reserviupseerikoulun pioneerikomppaniassa. Yhteyden selvittäminen mahdollistaa arvioinnin toteuttamisen johtajaprofiilin soveltuvuudesta valintakriteeriksi reserviupseerikurssille. Tutkimuksessa selvitetään lisäksi opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä konstruktivistisesta näkökulmasta sekä arvioidaan reserviupseerikurssin rakennetta ja arviointikäytäntöjä suhteessa koulutettavien oppimiseen. Tästä saatavat johtopäätökset mahdollistavat arvion tekemisen siitä, onko reserviupseerikurssin nykyinen rakenne oppimista tukeva vai vaatiiko se uuden kehittämistä. Tutkimuksessa etsitään johtajaprofiilin avulla tekijöitä, joilla on tilastollisesti merkittävä yhteys opintomenestykseen. Tutkimus koostuu kahdesta päätutkimuskysymyksestä ja kolmesta alakysymyksestä.

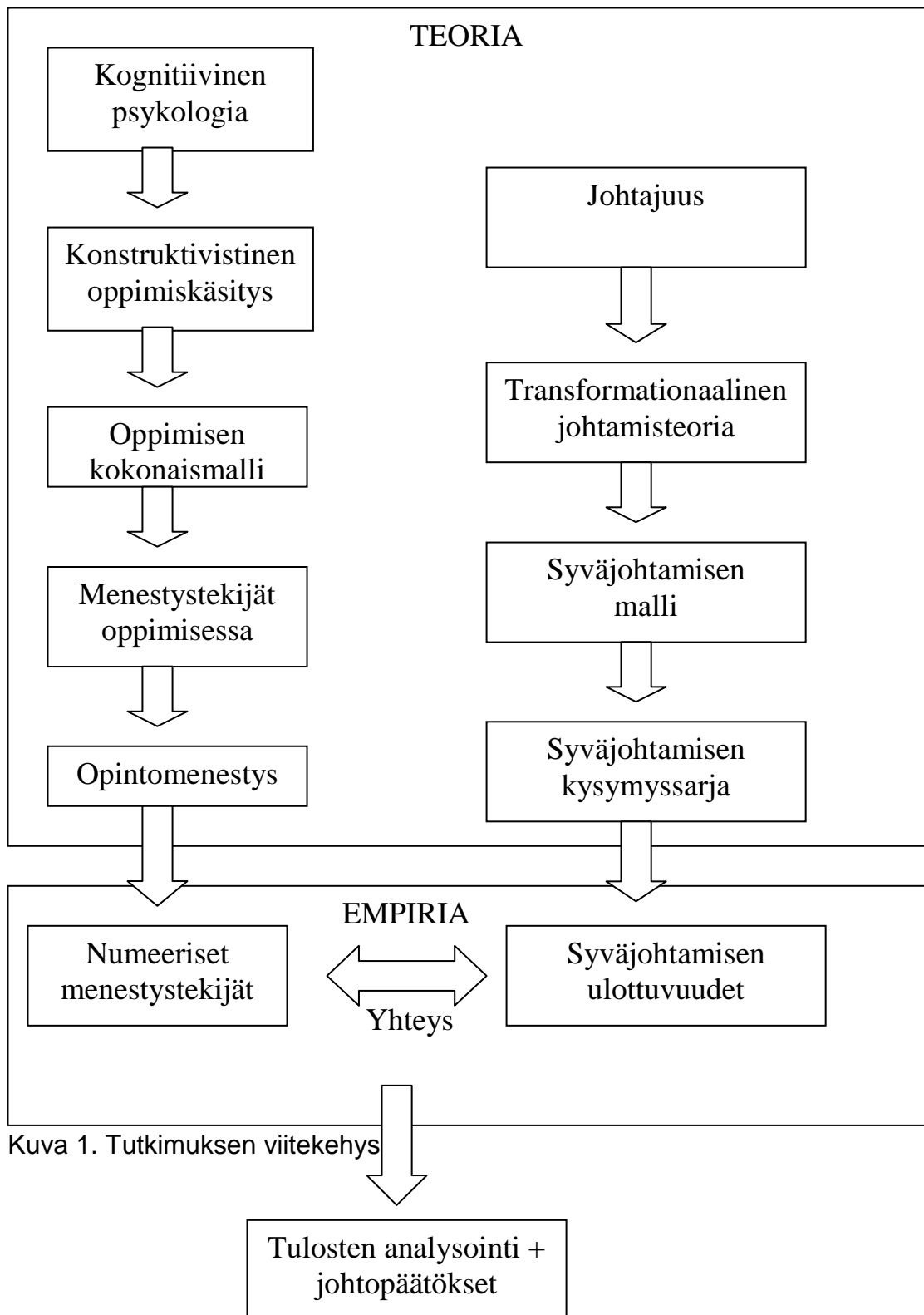
## 1.2 Tutkimuksen viitekehys, rajaukset sekä tutkimusongelmat

Tutkimuksen viitekehys (kuva 1) havainnollistaa tutkimusta kokonaisuutena sekä tutkimuksen kronologista etenemistä. Viitekehysten avulla pyritään osoittamaan tutkimuksen teoreettisen ja empiirisen osuuden liittymäpinta suhteessa toisiinsa. Kuvion alaosa kuvaa tutkimuksen empiriaosuudessa tutkittavia ilmiöitä. Kuvion yläosa puolestaan havainnollistaa niitä teoriataustan ilmiöitä, joihin tutkimuksen empiriaosuus perustuu. Teoriaosuutta kuvaava laatikkorakenne osoittaa myös tutkimuksen rajauksen.

Tutkimuksessa tarkastellaan kognitiiviseen psykologiaan perustuvan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen oppimisen kokonaismallin suhdetta opintomenestykseen. Eli tässä tutkimuksessa opintomenestys nähdään sitä vaikuttavampana mitä paremmin yksilö kykenee oppimaan. Oppimisen menestystekijöillä tarkoitetaan yksilön henkilökohtaisia kykytekijöitä ja tiedon prosessointitapoja sekä yksilöstä riippumattomia ulkoisia tekijöitä. Opintomenestystä mitataan tutkimuksen empiriaosuudessa oppiaineiden arvosanojen kautta. Arvosanat ilmentävät tutkimuksessa opintomenestystä, josta rakentuu ensimmäinen päätutkimusongelma:

1. Mistä tekijöistä opintomenestys koostuu reserviupseerikurssilla? Kyseiseen tutkimuskysymykseen vastaaminen edellyttää suhteellisen laajan teoriataustan selvittämistä, kuten viitekehys osoittaa. Ensimmäiseen päätutkimuskysymykseen haetaan vastausta aiheeseen liittyvän teorian linkittämällä tarkasteltavaan kontekstiin eli reserviupseerikurssiin järjestelmänä.

Viitekehyksestä ilmenee miten tutkimuksessa lähestytään johtamista koskevia ilmiöitä. Koska johtajaprofiili on tutkimuksen empiriaosuudessa tarkastelun keskiössä, tulee tutkimuksella osoittaa mihin johtajaprofiilin laatiminen perustuu ja mitä sillä mitataan. Aihetta lähestytään tässä tutkimuksessa laajasta yläkäsitteestä kohti suppeammin määriteltävissä olevia alakäsitteitä. Johtajaprofiilin tuottaminen tapahtuu syväjohtamisen kysymyssarjan avulla, joka puolestaan on rakennettu syväjohtamisen mallin pohjalta. Syväjohtamisen malli on saanut voimakkaat vaikutteet johtajuuteen perustuvasta transformationaalisesta johtamisteoriasta. Tutkimuksessa avataan johtamista käsittelevän teoriaosuuden avulla niitä tekijöitä, joihin syväjohtamisen kysymyssarjan avulla muodostetun johtajaprofiilin käyttö perustuu.



Kuva 1. Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen empiriaosuudessa selvitetään johtajaprofiilin ja opintomenestystä ilmentävien numeeristen menestystekijöiden välillä vallitseva yhteys. Koska tutkimus edustaa kvantitatiivista lähestymistapaa, tutkimuksen toisen päättökäsitteellisen ongelman sekä alatutkimusongelmien muotoutumiseen ovat vaikuttaneet käytettävissä olevat analysointimenetelmät. Yhteyden selvittämiseen liittyen on pohdittu mitkä ovat parhaat analysointimenetelmät, joiden avulla



kyetään vastaamaan kaikkein tarkoituksenmukaisimmin tutkittavaan ilmiöön. Tämän päätte-lyketjun seurauksena muodostuivat sekä tutkimuksen toinen päätutkimuskysymys että sille alisteiset alatutkimuskysymykset.

## 2. Miten erityyppiset johtajaprofiilit määrittävät opintomenestystä?

Alakysymys 1: Onko jokin johtajaprofiilin ulottuvuuksista toisia selkeämmin yhteydessä opintomenestykseen?

Alakysymys 2: Selittääkö jokin johtajaprofiilin ulottuvuuksista muita paremmin opintomenestystä?

Alakysymys 3: Onko nykypäivän syväjohtaja menestyvä oppilas reserviupseeri-kurssilla?

Toiseen päätutkimuskysymykseen vastaaminen edellyttää vastaamista kaikkiin alatutkimus-kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa ollaan erityisen kiinnostuneita siitä, pystytäänkö johtaja-profiilin perusteella arvioimaan yksilöiden menestymistä opinnoissa. Tämän tiedon selvittä-minen kertoo johtajaprofiilin soveltuvuudesta valintakriteeriksi reserviupseerikurssin opiskeli-javalintoihin liittyen.

Tutkimuksessa lähestytään tutkittavaa ilmiötä ainoastaan kahden reserviupseerikurssin pio-neerikomppanian näkökulmasta. Kahden kurssin sisällyttäminen tutkimukseen mahdollistaa yhden ikäluokan tutkimisen, joka kasvattaa tutkimuksen luotettavuutta pidemmän tarkastelu-jakson kannalta ajatellen. Kyseiseen rajaukseen vaikuttaa keskeisimmin tutkimuksen tekemi-seen käytettävissä oleva aika, joka ei mahdollista tutkimuksen ulottamista koskemaan koko reserviupseerikurssia.

Opintomenestys on rajattu koskemaan tässä tutkimuksessa tutkittavien menestykseksi reser-viupseerikurssin opinnoissa. Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, jotka muodostavat opintome-nestyksen, tarkastellaan oppimisen kokonaismallin pohjalta. Oppimisen kokonaismalli on konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva malli siitä, miten oppiminen ilmiönä koko-naisvaltaisesti tapahtuu. Konstruktivismiin perustuva oppimisen tarkastelu edustaa nykykäsi-tystä oppimisesta, joka puoltaa sen käytettävyyttä myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen kvantitatiivinen aineisto ei mahdollista menestystekijöiden voimakkuuden sel-vittämistä yksilökohtaisesti. Näiden tekijöiden perusteellinen selvittäminen mittaamismielessä edellyttäisi useita erillisiä tutkimuksia. Tästä syystä ensimmäiseen päätutkimuskysymykseen

haetaankin vastausta asiakirja ja kirjallisuustutkimuksen kautta.

Syväjohtajuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa johtamistapaa, jossa johtamisen painopiste on syväjohtamisen kulmakivillä ja perinteisen johtajuuden alimpia tasoja (kontrolloiva ja passiivinen johtaminen) esiintyy mahdollisimman vähän.<sup>1</sup> Tämä rajausta liittyy oleellisesti tutkimuksen kolmanteen alatutkimuskysymykseen ja siihen vastaamiseen. Syväjohtajuuden käsitettä vastaavia johtajatyyppejä etsitään tutkimuskohteena olevien upseerioppilaiden johtajaprofiileiden avulla.

### 1.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus edustaa kvantitatiivista poikittaistutkimusta, jonka taustalla on realistinen ontologia. Valittu lähestymistapa lukeutuu positivistiseen tieteen koulukuntaan, jolle on tyypillistä empirismin korostaminen.<sup>2</sup> Kvantitatiivisen tutkimuksen tieteellisyyden kriteerit ovat objektiivisuus, puolueettomuus, toistettavuus ja luotettavuus. Tässä tutkimuksessa tutkitaan tilastollisten menetelmien avulla tuloksien tilastollista merkitsevyyttä ja tutkittavien ilmiöiden varianssien lähteitä. Tilastollisten menetelmien ansiosta saadaan järjestettyä tutkimuksen kvantitatiivista tutkimusaineistoa ymmärrettävämpään ja selkeämpään muotoon.<sup>3</sup> Tutkimus noudattaa kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä, joiden katsotaan olevan: perustuminen aiempien tutkimusten johtopäätöksiin, käsitteiden määrittely, tutkimusongelmien esittäminen sekä näiden perusteella tutkittavien valinta, tilastollisten analyysien edellyttämä aineiston keruu rajatusta kohteesta ja siitä tehtävät tilastolliset monimuuttuja-analyysit. Tutkimuksen tuloksista tehdään päätelmiä deduktiivisella menetelmällä. Deduktiivinen päättely etenee yleisestä yksityiseen. Deduktiivisen päättelyn mukaan teoria syntyy niistä havainnoista, joita tehdään reaali maailmasta. Keskeinen tavoite tutkimuksessa on tutkittavien ilmiöiden syyseuraussuhteiden selvittäminen.<sup>4</sup>

Tutkimuksessa selvitetään tutkittavaa yhteyttä tilastollisen yleistyksen avulla eli käytetyn otoksen perusteella tehdään kyseistä populaatiota koskevia väittämiä ja päätelmiä. Virhepäätelmien riskitaso voidaan määrittää valittujen tilastollisten testien avulla.<sup>5</sup> Tilastollisesti merkitsevien yhteyksien löytyminen ei tuo automaattisesti mukanaan tulosten merkittävyyttä tai

---

<sup>1</sup> Nissinen V, 1998, 41

<sup>2</sup> Metsämuuronen J, 2003, 166–167

<sup>3</sup> Helenius H, 1989, 2; Niiniluoto I, 1983, 87

<sup>4</sup> Hirsjärvi S, Remes P & Sajavaara P, 2006, 126–130

<sup>5</sup> Tähtinen & Isoaho, 2001, 11

tarkoituksenmukaisuutta. Tutkija saa niistä käyttöönsä vain tietyt kriteerit tulosten tulkit-  
taan, johtopäätösten tekemiseen ja tutkimuksen objektiivisuuden lisäämiseen.<sup>6</sup> Tutkimukses-  
sa muutetaan keskeisiä käsitteitä numeroarvoja vastaaviksi muuttujiksi, joka mahdollistaa  
johtopäätösten tekemisen erilaisten matemaattisten analyysien avulla saatavien tulosten perus-  
teella.

Tutkimuksen teoriaosuus rakentuu asiakirja- ja kirjallisuustutkimuksista. Teoriaosuuden tar-  
koitus on selvittää aiheeseen liittyvän kirjallisuuden pohjalta opintomenestykseen vaikuttavat  
tekijät. Opintomenestyksen määrittelyä on lähestytty konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen  
perustuvan oppimisen kokonaismallin viitekehyksestä. Perustelen näkökulmavalintaani sillä,  
että opintomenestystä voidaan määrittää lukemattomin tavoin, jolloin ei ole olemassa yhtä  
universaalia määritelmää lähestyä kyseistä asiaa. Konstruktivistinen näkökulma tarjoaa yh-  
den, nykykäsitykseen pohjautuvan ja Puolustusvoimissa vallitsevaan oppimiskäsityksen pe-  
rustuvan lähestymistavan. Konstruktivistinen näkökulma mahdollistaa siten mielestäni tutkit-  
tavan ilmiön tarkastelun kaikkein tarkoituksenmukaisimmin.

Tutkimuksen empiirinen aineisto muodostuu upseerioppilaiden johtamisprofiileista sekä ar-  
vosteltavien oppiaineiden loppuarvioinnista. Johtamisprofiilit koostuvat tutkimuksessa reser-  
viupseerikurssien 240 ja 241 aikana tehdyistä johtaja-arvioinneista. Tilastotieteellinen aineis-  
ton analysointi toteutetaan SPSS- tietokoneohjelman avulla. Tutkimuksessa käytetyt tilastolli-  
set analyysit ovat Pearsonin korrelaatiokerroin eli tulomomenttikerroin, regressioanalyysi,  
ryhmittely- eli klusterianalyysi sekä varianssianalyysi. Korrelaatiokerrointa käytetään kun  
halutaan selvittää eri muuttujien välisiä riippuvuuksia. Regressioanalyysillä pystytään selvit-  
tämään yhteyttä selittäviä tekijöitä. Klusterianalyysillä tutkimusaineistoa voidaan luokitella  
sitte, että saman ryhmän yksilöt muistuttavat toisiaan ja ryhmien välillä on selvät erot. Va-  
rianssianalyysillä voidaan selvittää onko ryhmien välisissä keskiarvoissa tilastollisesti merkit-  
seviä eroja.<sup>7</sup>

## 1.4 Aikaisemmat tutkimukset

Syväjohtamista on tutkittu hyvin monelta eri näkökulmalta Puolustusvoimissa. Myös opinto-  
menestystä on tutkittu niin siviiliyliopistoissa kuin Puolustusvoimissakin. Omaan tutkimusai-  
heeseeni liittyen, mainittakoon aikaisemmista tutkimuksista kapteeni Aki Mustosen tekemä  
tutkielma esiupseerikurssilla vuonna 2001 aiheesta ”Reserviupseerikurssilla menestymisen

<sup>6</sup> Sama, 143; Karma & Komulainen, 1990, 86–87

<sup>7</sup> Heikkilä T, 2004, 90–92, 224–225, 249

yhteys johtajuusprofiiliin”. Mustosen tutkielmassa määritellään menestymiseen vaikuttavat keskeiset tekijät ja selvitetään yhteyttä johtajuusprofiilin sekä menestymisen osatekijöiden välillä. Tutkimus oli luonteeltaan kvantitatiivinen ja tutkimuksessa ilmeni, että reserviupseerikurssilla menestymisen ja johtajuusprofiilin välillä on vahva yhteys. Mustosen mukaan hyvin kurssillaan menestyvillä upseerioppilailla on syväjohtamisen kulmakivet vahvasti esillä johtajuusprofiilissaan, pois lukien ihmisten yksilöllisessä kohtaamisessa. Mustonen oli valikoinut tutkimukseensa kiitettävästi ja tyydyttävästi reserviupseerikurssin suorittaneiden upseerioppilaiden johtajuusprofiilit ja verrannut niitä numeerisiin arvosanoihin.<sup>8</sup> Mustosen tutkimus vaikutti oleellisesti oman tutkimuksen tutkimusasetelman muotoutumiseen. Omassa tutkimuksessani tutkimusasetelma on osin päinvastainen suhteessa Mustosen tutkimukseen ja samoja ilmiöitä tarkastellaan osittain samasta näkökulmasta, joka kasvattaa molempien tutkimusten tulosten luotettavuutta, mikäli tulokset ovat samansuuntaisia. Aihevalintani yhtenä tarkoituksena oli testata nimenomaan tulosten samankaltaisuutta Mustosen tutkimukseen, ottaen huomioon, että reserviupseerikurssin opetussuunnitelma ja arviointiperusteet ovat muuttuneet Mustosen tutkimuksen ajankohdasta.

Kadetti Tuomas Karjalainen on tutkinut vuonna 2007 Pro Gradussaan aliupseerikurssin johtajavalintojen yhteyttä reserviupseerikurssin tulenjohtolinjalla menestymiseen. Karjalainen on käyttänyt tutkimuksessaan kuvailevaa ja vertailevaa kvantitatiivista tutkimusotetta. Kyseisen tutkimuksen empiirinen aineisto oli muodostettu seuraavista elementeistä: ”peruskokeet”, ”sopivuus sodan ajan johtajaksi henkilökunnan arvioimana”, ”johtajatehtävärata” sekä ”oma halukkuus johtajakoulutukseen”. Tutkimusaineistoa analysoitiin käyttämällä korrelaatiota ja varianssianalyysiä, jota tuettiin Scheffen post hoc -testillä. Tutkimuksen mukaan aliupseerikurssin johtajavalinnoilla oli vaihtelevasti yhteyttä reserviupseerikurssin tulenjohtolinjalla menestymiseen. Tutkimuksessa löydetty positiivinen ja negatiivinen yhteys oli heikkoa.<sup>9</sup>

Kapteeni Joakim Salonen on tutkinut yleisesikuntaupseerikurssin diplomityössään vuonna 2009 pääsykoe- ja opintomenestyksen yhteyttä työssä menestymiseen lyhyellä aikavälillä. Salosen tutkielman lähestymistapa oli kvantitatiivinen seuranta- ja validiteettitutkimus. Tutkimuksessa selvitettiin kadettikouluun valittujen opiskelijoiden pääsykoe- ja opintomenestyksen yhteyttä työssä menestymiseen. Tutkimuksessa havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys pääsykoemenestyksen ja opintomenestyksen välillä. Lisäksi opintojen aikaisilla johtamiskäytännöiden arvioinneilla havaittiin tutkimuksessa olevan yhteyttä työssä menestymiseen. Salosen mukaan tutkimustuloksiin on suhtauduttava varauksella ja tulosten luotettavuuden kan-

<sup>8</sup> Mustonen A: Euk 54. tutkielma, 2001

<sup>9</sup> Karjalainen T, Pro gradu, 2007

nalta tutkimusta olisi syytä jatkaa suuremmalla otoksella ja pidemmän aikavälin tarkastelu-  
jaksolla.<sup>10</sup>

Kadetti Tuomas Arajuri tutki Pro Gradussaan vuonna 2001 syväjohtamisen kouluttamista Reserviupseerikoulun reserviupseerikurssilla. Tutkimus keskittyi selvittämään miten syväjohtamisen kouluttamisessa reserviupseerikurssilla on onnistuttu ja onko eri yksiköiden antamassa koulutuksessa eroavaisuuksia. Tutkimuksen mukaan syväjohtamisen kouluttamisessa reserviupseerikurssilla oli onnistuttu, mutta parannettavaakin löytyi. Yksiköiden välillä havaittiin selkeitä asenne-eroja syväjohtamisen kouluttamiseen liittyen. Tutkimuksessa selvisi myös, että johtajakoulutuksen kehittymisen kannalta on ratkaisevaa lisätä henkilökunnan koulutusta ja upseerioppilaiden käytännön harjoittelua. Tutkimus suoritettiin JOTOS- kyselynä reserviupseerikurssin 216 kouluttavalle henkilökunnalle ja upseerioppilaille.<sup>11</sup>

Kadetti Jari Kettusen Pro Gradu vuodelta 2005 selvitti peruskokeiden yhteyttä reserviupseerikurssilla menestymiseen. Tutkimuksessa verrattiin upseerioppilaiden psykologisten testien tuloksia heidän reserviupseerikurssilla suoritettua tutkinnon loppuarvostelun kokonaispisteisiin ja oppiaineiden arvosanoihin. Yhteyden selvittämiseen käytettiin korrelaatiota sekä varianssianalyysiä. Tutkimus edusti kuvailevaa ja vertailevaa kvantitatiivista poikittaistutkimusta. Tutkimuksen mukaan kognitiivisella kykytestillä oli positiivinen yhteys opinnoissa menestymiseen sekä teoreettisiin oppiaineisiin. Persoonallisuusinventaarilla ilmeni positiivinen yhteys johtamisoppiin. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että kykytestillä voidaan ennustaa menestymistä reserviupseerikurssilla. Tutkimuksen otanta oli 1309 upseerioppilasta.<sup>12</sup>

Edellä mainitut tutkimukset edustavat aineiston hankinnan ja asetelman osalta samankaltaisuutta suhteessa omaan tutkimukseeni. Perehtyminen näihin tutkimuksiin helpotti tutkimusmenetelmieni valintaa ja mahdollisti erilaisen lähestymistavan käytön tutkittaessa menestymistä reserviupseerikurssilla.

---

<sup>10</sup> Salonen J, Diplomityö, 2009

<sup>11</sup> Arajuri T, Pro gradu, 2001

<sup>12</sup> Kettunen J, Pro gradu, 2005

## 2. MENESTYMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Opintomenestystä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Valittuun näkökulmaan vaikuttaa se, mikä määritellään menestymiseksi ja miten sitä mitataan tai arvioidaan. Hämäläinen määrittelee menestyksen hyvyyden mitaksi, joka vaihtelee siirryttäessä organisaatiosta toiseen. Opinnoissa menestymistä mitataan yleensä sillä, miten hyvin opiskelija saavuttaa oppilaitoksen asettamat tavoitteet. Oppilaitokset mittaavat usein oppilaidensa menestymistä saavutettujen oppimistulosten, opintojen suoritusnopeuden ja suoritettujen opintojen laajuuden mukaan. Opiskelijat voivat arvioida omaa opinnoissa menestymistään muun muassa opintojen mielekkyyden ja viihtyisyyden kannalta.<sup>13</sup>

Opintomenestys muodostuu monen tekijän yhteisvaikutuksesta. Näitä ovat esimerkiksi opiskelijan aiemmat suoritukset, älykkyys- ja muut kykytekijät, persoonallisuus- ja motivaatiopiirteet, sosiaalinen tausta ja oppimisympäristö. Nämä tekijät ovat vaikutussuhteiltaan hyvin kompleksiset ja saattavat siten vaihdella paljonkin niin laadullisesti kuin määrällisesti eri yksilöiden ja saman yksilön osalta eri aikoina. Koska kyseiset tekijät ovat alttiina muuttumaan opiskeluaikana, on ymmärrettävää että opintomenestyksen ennustamisessa käytettyjen tietojen ennustekyky vaihtelee tutkimuksesta toiseen.<sup>14</sup>

1950- ja 1960-lukujen vaihteeseen saakka oppimisen tutkimuksessa vallitsi behavioristinen suuntaus. Behaviorismi tarkasteli oppimista puhtaasti ulkoisen käyttäytymisen perusteella, eikä hyväksynyt ihmisten sisäisten mentaalisten prosessien tutkimista. Oppimisen tutkimuksissa pyrittiin etsimään erilaisten taustatekijöiden ja oppimistulosten välisiä riippuvuussuhteita, kuten älykkyyden, persoonallisuustekijöiden, kotitaustan ja opetusmenetelmien vaikutuksia oppimistuloksiin. 1960-luvulta lähtien ihmisten kognitiivisiin prosesseihin keskittynyt tutkimussuuntaus alkoi syrjäyttää behavioristista oppimistutkimusta. Tämän niin sanotun kognitiivisen vallankumouksen myötä oppimistutkimuksen painopiste siirtyikin oppijan sisäisiin tekijöihin eli oppimisprosessiin, oppimisstrategioihin, kognitiivisten rakenteiden kehittämisen ja niin edelleen.<sup>15</sup>

Tässä tutkimuksessa opintomenestystä tutkitaan oppimisen näkökulmasta. Viitekehyksenä toimii konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppimisen kokonaismalli. Kyseinen oppimismalli on esitetty seuraavassa alaluvussa. Tarkoitukseni on kuvata mahdollisimman

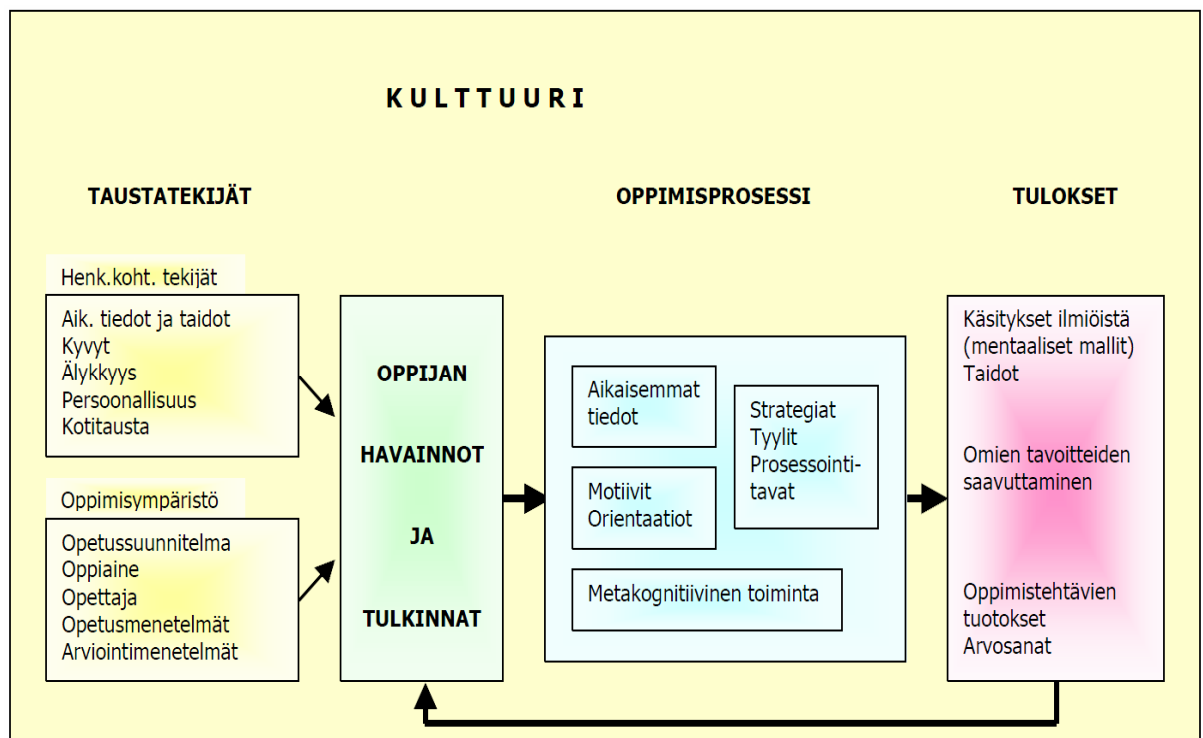
<sup>13</sup> Hämäläinen K, 1974, 14–15, Hämäläinen K, 1978, 25–27

<sup>14</sup> Kuusinen J & Leskinen E, 1986, 243–248; 1987, 106–155; 1988, 22–31

<sup>15</sup> Tynjälä P, 2002, 21

selkeästi, hyvin monesta eri tekijästä koostuvaa kompleksista kokonaisuutta. Liitän oppimismallin tarkastelunäkökulman koskemaan tutkittavaa toimintakenttää eli reserviupseerikurssia (luvut 3 ja 4). Oppimismallin kuvaaminen mahdollistaa yhdessä lukujen 3 ja 4 kanssa tutkimuksen ensimmäiseen päätutkimuskysymykseen vastaamisen: mistä tekijöistä opintomenestys koostuu reserviupseerikurssilla?

## 2.1 Opintomenestyksen teoreettinen viitekehys



Kuva 2. Oppimisen kokonaismalli opintomenestyksen viitekehysenä<sup>16</sup>

## 2.2 Mitä oppiminen on?

Ihmistä pidetään perusluonteeltaan aktiivisena, tavoitteisiin suuntautuvana ja palautehakuisena, ulkomaailmaa ja omaa minää koskevaa tietoa etsivänä. Ihminen on lajityypiltään utelias: selvittääkseen hengissä hän tarvitsee tietoa ympäristöstään ja omasta suhteestaan siihen. Yksilönä rakennamme alati jäsentyvää ja rikastuvaa kuvaa siitä fyysisestä ja sosiaalisesta maailmasta, jossa elämme, ja itsestämme tämän maailman osana. Tätä prosessia kutsutaan oppimiseksi. Käsitysten kokonaisuus, joka ihmisellä on maailmastaan, kutsutaan yksilön maailmankuvaksi. Tähän sisältyvät myös yksilön käsitys itsestään ja suhteesta ympäristöönsä. Oppimi-

<sup>16</sup> Tynjälä P, 2002, 17

sen avulla sopeudumme maailmaan ja samalla saamme uusia keinoja maailman ja oman itsen muuttamiseksi, elämänhallinnaksi. Oppimiselle ei ole tunnusomaista informaation passiivinen rekisteröinti vaan tiedon aktiivinen konstruointi.<sup>17</sup>

Toiskallion mukaan oppiminen on oppilaan tiedoissa ja taidoissa sekä havaitsemis- ja ajatus-tavoissa tapahtuvia suhteellisen pysyviä muutoksia haluttuun, entistä kehittyneempään suuntaan.<sup>18</sup>

Mezirow näkee oppimisen prosessina, jonka aikana tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen ja tarkistetaan siten, että uusi tulkinta ohjailee myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Sisäinen viitekehys ohjaa ajattelua sekä havaitsemista ja sisältää tietynlaisia odotustottumuksia.<sup>19</sup>

Kuusinen ja Korkiakangas määrittelevät oppimisen kokemuksen aiheuttamaksi, suhteellisen pysyväksi käyttäytymisen muutokseksi tai käyttäytymisen potentiaalien muutokseksi, joka ilmenee joko oppimishetkellä tai myöhemmin käyttäytymisen muutoksena. Käyttäytymisen potentiaalien muutoksella tarkoitetaan tietojen, taitojen ja tunnereaktioiden muutosta. Oppiminen on mahdollistanut ihmiselle kyvyn hallita omaa toimintaansa ja ympäristöä.<sup>20</sup>

Hirsjärven mukaan oppiminen tarkoittaa ihmisen käyttäytymisessä havaittavia pysyviä muutoksia, jotka ovat jollakin tavalla ensisijaisesti ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksesta syntyneitä. Ympäristö pyrkii muuttamaan käyttäytymistä opetuksen avulla tai ympäristön vaikutus on tahatonta. Kokemuksen perusteella syntyneet käyttäytymisen muutokset ovat oppimisen ilmiöissä keskeisiä.<sup>21</sup>

## 2.3 Konstruktivismin tausta

Ihmistä on historian kuluessa verrattu kulloinkin ajankohtaisiin kojeisiin, kuten esimerkiksi jälkiä säilyttävään vahatauluun, kellokoneistoon, höyrykoneeseen ja puhelinlaitteistoon. Uusinta tulokasta edustaa tietokone, joka poikkeaa edeltäjistään siinä määrin, että se tarjoaa analogioiden lisäksi työvälineen. Tietokone on tarjonnut keinoja yrittää toteuttaa ihmisen ajattelun kuvausta laskennallisilla menetelmin. Tämä herätti kiinnostusta usean tieteenalan piirissä

<sup>17</sup> Rauste Von-Wright ym., 2003, 50–51

<sup>18</sup> Toiskallio J, 1998, 15

<sup>19</sup> Mezirow J, 1995, 17

<sup>20</sup> Kuusinen J & Korkiakangas M, 1991, 23

<sup>21</sup> Hirsjärvi S, 1983, 136



kuten tietoteoriassa, kognitiivisessa psykologiassa, neurotieteissä, kielitieteissä, kognitiivisessa antropologiassa ja tekoälyn tutkimuksessa. Tämän seurauksena, 1950-luvulla syntyi kognitiotiede, jonka kohteena on informaation edustus ja työstö luonnollisissa järjestelmissä, kuten ihmisen aivoissa. Kognitiotiede pyrkii ohjelmallisesti kuvaamaan ja simuloimaan ihmisen kognitiivisia prosesseja laskennallisin menetelmin niin pitkälle kuin mahdollista.<sup>22</sup>

Alkuun kognitiivinen suuntaus tarkasteli oppimista lähinnä kognitiivisen toiminnan sivutuotteena, toiminnan taltioitumisena muistiin. 1960-luvulla kognitiivinen psykologia lähestyi oppimista analysoimalla tiedon organisaatiota muistissa. Kognitiivisen psykologian piirissä etenevä, tavoitteellisen oppimisen ja intentionaalisen säätelyn tutkimus alkoi herättää uutta kiinnostusta myös kasvatustieteessä.<sup>23</sup> Näin syntyi konstruktivistinen oppimiskäsitys. Konstruktivismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismin painopisteenä on yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaaminen. Sosiaalinen konstruktivismi painottaa tiedon sosiaalista konstruointia sekä oppimisen sosiaalista, vuorovaikutuksellista ja yhteistoiminnallisia prosesseja.<sup>24</sup> Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppimista yksilökonstruktivistisesta näkökulmasta.

## 2.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana konstruktivismista on muodostunut kasvatus- ja koulutusalan tärkeä paradigma Suomessa. Monen koulutusorganisaation toiminta on tästä huolimatta pysynyt hämmästyttävän muuttumattomana. Ongelmaksi tässä ei ole muodostunut vaikeus ymmärtää konstruktivismin periaatteita, vaan vaikeus omaksua ne oman toiminnan lähtökohdiksi. Olemassa oleva pulma liittyy siis tottumusten ja perinteen vahvuuteen. Tämä vaatii jatkuvaa reflektointia siitä, mitä pyritään tekemään sekä siitä mitä ollaan tekemässä. Jotta opettajat voisivat omaksua konstruktivistisen näkemyksen oppimisesta, sen tulee olla uskottava sekä lisätä opettajien edellytyksiä ymmärtää uusia tilanteita.<sup>25</sup>

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen pyrkii ymmärtämään uutta informaatiota aiemmin oppimansa tiedon pohjalta. Toisin sanoen tieto ei siirry oppijaan, vaan oppija konstruoii sen itse. Tiedon konstruointi on aina sidoksissa johonkin tilanteeseen ja kontekstiin.

<sup>22</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 102–105

<sup>23</sup> Sama, 161

<sup>24</sup> Tynjälä P, 2002, 38–39

<sup>25</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 231

Tämä konteksti vaikuttaa oleellisesti siihen, miten informaatiota tulkitaan ja miten näin syntyvää tietoa käytetään hyväksi.<sup>26</sup>

Tynjälän mukaan konstruktivismi ei ole oppimisteoria, vaan se on tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on levinnyt laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys edustaa tämän tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuotoa oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan alueella. Oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa uutta tietoa ja uusia havaintoja tulkitaan suhteessa aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Oppija ei siten ole tyhjä astia, joka täytetään tiedolla vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija.<sup>27</sup>

Puolustusvoimissa on vallitsevana oppimiskäsityksenä konstruktivismi, jonka mukaan oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä näiden välityksellä itse toiminnassa.<sup>28</sup> Koska oppimisen tarkastelu tullaan liittämään seuraavien lukujen kautta tutkittavaan asiayhteyteen eli reserviupseerikurssiin, tässä tutkimuksessa oppiminen nähdään edellisessä virkkeessä kuvatun kaltaisesti.

## 2.5 Oppimisen kokonaismalli

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppimisen kokonaismalli muodostuu kolmesta rakenneosasta: taustatekijöistä, oppimisprosessista ja tuloksista. Tämän mallin mukainen oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa edellä mainitut rakenneosat limittyvät toisiinsa. Vaikka näiden osien erottaminen toisistaan onkin keinotekoisia, se auttaa ymmärtämään paremmin ilmiön monimutkaisuutta kun niitä tarkastellaan erillään. Oppimisen kokonaismallissa taustatekijöillä tarkoitetaan kaikkia niitä asioita, jotka vaikuttavat oppimiseen. Taustatekijät on jaettu kahteen päälohkoon: oppijaan liittyvät henkilökohtaiset tekijät sekä opetus- ja oppimisympäristöön liittyvät tekijät. Henkilökohtaisilla tekijöillä tarkoitetaan opiskelijan ominaisuuksia, kuten aikaisemmat tiedot, älykkyys, kyvyt, arvot, persoonallisuus ja kotitauti. Opetus- ja oppimisympäristöön liittyvät tekijät muodostavat sen ympäristön, jossa oppiminen tapahtuu. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi opetussuunnitelma, opettaja, opetusmenetelmät ja arviointimenetelmät.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> Sama, 53

<sup>27</sup> Tynjälä P, 2002, 37–38

<sup>28</sup> Nissinen V, 2000, 53–56

<sup>29</sup> Tynjälä P, 2002, 16–19

Taustatekijät vaikuttavat opiskelijoiden oppimisprosessiin, mutta vaikutukset eivät ole suoria, vaan ne välittyvät opiskelijan havaintojen ja tulkintojen kautta. Opiskelijan kokemus omasta oppimiskyvystään tai älykkyydestään vaikuttaa hänen motivoitumiseensa ja yleisiin oppimisorientaatioihin. Samoin opiskelijan havainnot ja tulkinnat oppimisympäristön ominaisuuksista suuntaavat hänen oppimistaan. Opiskelijat havainnoivat sitä, millaista oppimista opettajat edellyttävät ja muuttavat omia oppimisstrategioitaan havaintojensa suuntaisesti.<sup>30</sup>

Kokonaismallin kolmas rakenneosaa käsittää oppimisen tulokset sekä sen, mitä oppimisprosessin seurauksena on opittu. Tässä rakenneosassa opiskelija muodostaa oman käsityksensä opiskelluista asioista ja kehittyä erilaisten taitojen hallinnassa. Oppimisen tuloksia arvioidaan perinteisesti kokeiden ja tenttien avulla. Opiskelijan oppimistulokset ja niistä saatu arviointi sekä oppimiskokemukset vaikuttavat opiskelijan tulkintojen kautta uusissa oppimistilanteissa. Oppimismallin rakenneosat on sijoitettu laatikkoon, joka kuvaa ympäröivää kulttuuria. Oppiminen ei siten tapahdu tyhjiössä vaan se on ympäröivään tilanteeseen sekä laajempaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin sidottu ilmiö. Oppiminen on osa kulttuuria ja se tapahtuu kulttuurin sanelemin ehdoin.<sup>31</sup>

## 2.6 Oppimisprosessi

Ihmisten erilaisuudesta johtuen, kullakin yksilöllä on omat mieltymykset ja tottumukset tietynlaisiin opiskelutapoihin. Seuraavaksi tarkastellaan oppimisprosessin yleistä säätelyä. Yksilöllinen oppimisprosessi koostuu seuraavista osatekijöistä: kognitiiviset prosessointistrategiat, metakognitiivinen säätely, henkilökohtaiset oppimiskäsitykset ja oppimisorientaatiot.

### 2.6.1 Kognitiiviset prosessointistrategiat

Kognitiiviset prosessointistrategiat muodostuvat niistä ajattelu- ja opiskelustrategioista, joita oppija käyttää opiskellessaan ja pyrkiessään saavuttamaan oppimistavoitteitaan. Prosessointistrategioita ovat esimerkiksi käsitekarttojen laatiminen, oppiaineen erillisten osien välisten suhteiden etsiminen ja muistiinpanojen tekeminen.<sup>32</sup> Oppija käyttää erilaisia strategioita tehäkseen oppimisestaan helpompaa, nopeampaa, tehokkaampaa, miellyttävämpää ja paremmin siirrettävää uusiin tilanteisiin. Kognitiiviset prosessointistrategiat ovat siten laaja-alaisia ja

---

<sup>30</sup> Sama

<sup>31</sup> Sama

<sup>32</sup> Sama, 112

toiminnallisesti mutkikkaita tiedonmuokkausprosesseja, jotka vaikuttavat sekä määrällisesti että laadullisesti oppimistapahtumaan. Oppimistyyleillä tarkoitetaan pysyvämpää taipumusta käyttää tietynlaisia strategioita.<sup>33</sup>

Opiskelustrategiat voidaan jakaa pintasuuntautuneeseen ja syväsuuntautuneeseen tapaan sen perusteella, minkä taseoisia kognitiivisia prosesseja niihin sisältyy. Pintasuuntautuneessa opiskelussa opiskelija kiinnittää huomion tekstin pinnallisiin ominaisuuksiin ja pyrkii niiden mieleen painamiseen sellaisenaan. Tälle suuntautumiselle on tyypillistä niin sanottu atomistinen hahmottamistapa, jossa lukija pyrkii muistamaan tekstin yksityiskohtaisesti eikä muodosta siitä kokonaisvaltaista käsitystä. Pintasuuntautunutta opiskelijaa ohjaa enemmän ulkoinen kuin sisäinen motivaatio, eli hänellä on mielessään tenteistä tai kokeista suoriutuminen.<sup>34</sup>

Syväsuuntautunut oppija pyrkii keskittämään huomionsa siihen sanomaan, jota tekstin tarkoitus on välittää. Oppija pyrkii tällöin liittämään uudet asiat aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa sekä pohdiskelee tekstin merkitystä. Syväsuuntautunut opiskelija on kiinnostunut opiskeltavista asioista niiden itsensä vuoksi ja pyrkii ymmärtävään oppimiseen. Tällainen opiskelija on sisäisesti motivoitunut ja hän keskittyy löytämään tekstistä olennaisimmat ja tärkeimmät asiat ja muodostamaan kokonaiskuvan. Syväsuuntautuneen ja pintasuuntautuneen oppimistavan ero liittyy tarkkaavaisuuteen, eli kohdistuuko oppiminen itse oppimateriaaliin vai siihen todellisuuteen, josta teksti kertoo. On huomattava, että syvä- tai pintasuuntautuneisuus eivät ole välttämättä yksilön pysyviä ominaisuuksia, vaan niitä voidaan vaihdella tilanteen mukaan tai käyttää molempia joustavasti.<sup>35</sup>

## 2.6.2 Metakognitiivinen säätely

Metakognitiolla tarkoitetaan tietoisuutta omista tai muiden ihmisten kognitiivisista toiminnoista, ajattelusta, oppimisesta tai tietämisestä. Oppimisprosessin metakognitiivisella säätelyllä tarkoitetaan oppimisen itsesäätelyä, joka sisältää monia toimintoja. Oppimisen itsesäätely merkitsee työskentelyn alkuvaiheessa oppimistoiminnan suunnittelua, omien tavoitteiden määrittelyä ja strategioiden valintaa. Nämä tekijät aktivoivat aihepiiristä aiemmin opittua tietoa, joka helpottaa tiedon organisointia ja ymmärtämistä. Oppimisprosessin aikana se merkitsee prosessin valvomista, tarkkailemista ja strategioiden muuntelua tarpeen mukaan, ja

<sup>33</sup> Ruohotie P, 1996, 96

<sup>34</sup> Tynjälä P, 2002, 112–114; Rauste-Von Wright ym., 2003, 97–98, Ruohotie P, 1996, 96–97

<sup>35</sup> Sama

loppuvaiheessa oman suorituksen ja oppimisen arviointia. Omaa oppimisprosessia tarkkailemalla oppija suuntaa tarkkaavaisuutensa arvioimalla itseään ja ymmärtämistään. Tarkkailemalla oppija ymmärtää asioita ja suhteuttaa niitä aiemmin opittuun. Yksilön itsesääätely on sidoksissa tarkkailuun, esimerkiksi lukemisen aikana omaa ymmärtämistä tarkkaileva opiskelija voi säädellä omaa lukunopeuttaan tekstin vaikeuden mukaan. Itseohjautuvalla oppimisella on tyypillistä metakognitiivisten taitojen korkeatasoinen hallinta. Itseohjautuvuuden vastakohdaksi on oppimisen ulkoinen sääätely, jossa oppija on tiukasti riippuvainen opettajan tai oppimateriaalin antamista ohjeista ja neuvoista. Hyvien ja heikkojen oppijoiden välisiä eroja tarkastellessa on havaittu, että erot keskittyvät usein oppimistoiminnan suunnitteluun ja metakognitiivisten strategioiden valintaan ja hallintaan.<sup>36</sup>

### 2.6.3 Henkilökohtaiset oppimiskäsitykset

Henkilökohtaiset oppimiskäsitykset ovat oppijan omia ajatuksia siitä, mitä oppiminen on. Näihin oppimiskäsityksiin liittyvät myös käsitykset tiedon olemuksesta, omasta itsestä oppijana, oppimistehtävien tavoitteista sekä käsitykset oppimisesta ja opiskelusta yleensä. Tehtyjen tutkimusten pohjalta voidaan todeta, että oppimiskäsityksiä on erilaisia ja ne voidaan ryhmitellä karkeasti kahteen luokkaan. Osa oppijoista näkee oppimisen toistavana toimintana, joka ilmenee tietojen lisääntymisenä, kykynä muistaa ja toistaa opiskellut asiat ja taitona soveltaa niitä käytännössä. Toisten oppijoiden mielestä oppimisessa on enemmänkin kysymys ihmisen jatkuvasta kehittämisestä ja muuttumisesta. Tässä näkemyksessä, oppimisessa on kysymys asioiden henkilökohtaisesta ymmärtämisestä, jolloin asioista syntyy itselle selkeä merkitys jonka pystyy selittämään omin sanoin. Tämän niin sanotun ymmärtävän oppimisen katsotaan muuttavan ihmisen ajattelutapaa ja lopulta koko ihmistä.<sup>37</sup>

### 2.6.4 Oppimisorientaatiot

Opiskeluorientaatiot kuvaavat kokonaisvaltaisesti yksilöllisiä eroja oppimiseen ja opiskeluun suuntautumisessa. Ne liittyvät henkilökohtaisiin tavoitteisiin, intentioihin, motiiveihin, odoituksiin ja asenteisiin, jotka ohjaavat opiskelu- ja oppimistoimintoja. Opiskeluorientaatiot voidaan jakaa suuntautumattomaan, toistamis- eli reproduktio-orientoituneeseen, merkitysorientoituneeseen ja soveltamissuuntautuneeseen luokkaan. Suuntautumattomat opiskelijat eivät usein pysty erottamaan opiskeltavasta materiaalista keskeisiä asioita, vaan he pitävät

<sup>36</sup> Ruohotie P, 1996, 98; Tynjälä P, 2002, 114–115

<sup>37</sup> Tynjälä P, 2002, 115

kaikkea yhtä tärkeänä. He eivät hahmota yhteyksiä eri asioiden välillä, eivät pysty muodostamaan kokonaisuuksia eivätkä näe opiskelun ja todellisen elämän välistä yhteyttä. Tällaisille opiskelijoille on tyypillistä lukea opiskeltava materiaali useitakin kertoja läpi, osaamatta valita olennaisia asioita. Suuntautumattoman opiskelijan yleistä orientaatiota kuvaa hämmennys: he kokevat usein, että opiskeltavan materiaalin määrä on liian suuri, aikaa on liian vähän ja että heidän opiskelutahtinsa on liian hidas. Näiden opiskelijoiden itsesäättely keskittyykin usein omien vaikeuksien ympärille.<sup>38</sup>

Toistamisorientoituneet opiskelijat pystyvät valitsemaan oppimateriaalistaan keskeisimmät osat, jotka he pyrkivät opettelemaan ulkoa. Oppimisen itsesäättely on näillä opiskelijoilla rajoittunut ja se perustuukin enemmän ulkoiseen säätelyyn. He tarkkailevat opettajien antamia ohjeita, kysymyksiä ja tehtäviä, ja pyrkivät keskittymään opinnoissaan näihin, tärkeinä pitämiinsä asioihin. Mikäli toistamisorientoituneet opiskelijat uskovat, että tentissä tullaan vaatimaan yksityiskohtaista faktatietoa, he pyrkivät painamaan mieleensä yksityiskohtia, nimityksiä ja määritelmiä. Jos he taas olettavat tentin sisältävän laajempia asiakokonaisuuksia, he pyrkivät opettelemaan ulkoa laajoja kokonaisuuksia ja yhteenvetoja. Tähän kategoriaan kuuluvien opiskelijoiden tärkein tavoite on tentistä selviytyminen. Toistamisorientoituneet opiskelijat eivät koe kriittistä ajattelua tärkeäksi, koska he ajattelevat, että opettajat ja oppikirjojen tekijät tietävät asiat paremmin kuin opiskelijat.<sup>39</sup>

Merkitysorientoituneilla opiskelijoilla huomio keskittyy niihin asioihin, jotka he itse kokevat tärkeiksi ja kiinnostaviksi. He pyrkivät ymmärtämään asioiden keskeisimmät merkitykset eivätkä halua takertua yksityiskohtiin. Nämä opiskelijat yrittävät muodostaa ehjän kokonaiskuvan asioista hakemalla yhteyksiä oppiaineen eri osien ja eri kurssien välillä ja liittämään uudet asiat jo aiemmin opittuihin. Merkitysorientoituneille opiskelijoille on tyypillistä kriittisyys sekä kysymysten esittäminen ja omien mielipiteiden muodostaminen. He käyttävät myös usein tenttivaatimusten ulkopuolista lisämateriaalia hyväkseen, syventääkseen ymmärtämistään. Sisäisen itsesäättelyn merkitys on näillä opiskelijoilla korostunut.<sup>40</sup>

Soveltamissuuntautuneille opiskelijoille on tyypillistä kiinnittää huomiota niihin oppimateriaalin kohtiin, joilla he selkeimmin näkevät olevan yhteyttä käytännön elämään. Nämä opiskelijat käyttävät omia kokemuksia, käytännöllistä tietoa ja arkielämän tapauksia esimerkkeinä, joihin he kytkevät opiskelemansa asiat. He pyrkivät konkretisoimaan opiskeltavia asioita ja soveltamaan tietoa. Soveltamissuuntautuneet opiskelijat katsovat asiat opituksi vasta sitten,

---

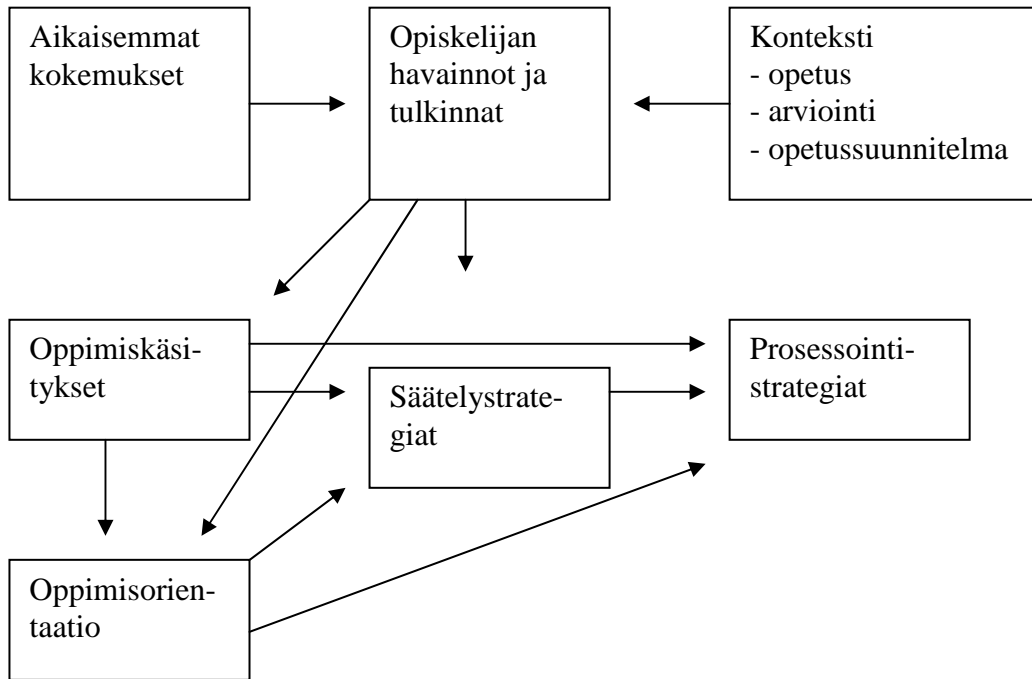
<sup>38</sup> Sama, 116–122

<sup>39</sup> Sama

<sup>40</sup> Sama

kun niitä pystytään soveltamaan käytännössä.<sup>41</sup>

### 2.6.5 Oppimisprosessin rakenneosien väliset suhteet



Kuva 3. Oppimisprosessin viitekehys<sup>42</sup>

Viitekehysten mukaan opiskelijan aikaisemmat oppimiskokemukset sekä oppimisen konteksti vaikuttavat opiskelijan havaintojen ja tulkintojen kautta oppimiskäsityksiin, orientaatioihin sekä säätelystrategioihin. Jos opiskelijalla on kokemuksia ainoastaan tiedonsiirtomalliin perustuvasta opetuksesta, on todennäköistä, että hänen oppimiskäsityksensä muotoutuvat tämän viitekehysten mukaisesti. Prosessointistrategiat määräytyvät suurelta osin sen perusteella, millaisia säätelystrategioita opiskelija käyttää. Metakognitiiviset itsesäätelystrategiat edistävät syväprosessointia, ja ulkoinen säätely näyttäytyy usein pinnallisena prosessointistrategiana. Oppimiskäsitykset ja -orientaatiot vaikuttavat myös prosessointistrategian valintaan, mutta yhteydet eivät ole aina suoria vaan säätelystrategioiden kautta vaikuttavia. Oppimisprosessin säätelyyn vaikuttaa keskeisesti oppimiskäsitys sekä oppimisorientaatiot.<sup>43</sup>

<sup>41</sup> Sama

<sup>42</sup> Tynjälä P, 2002, 119–120

<sup>43</sup> Sama

## 2.7 Opintomenestyksen sisäiset taustatekijät

Aikaisemmassa luvussa oli tarkastelun kohteena oppimisprosessin rakenneosat sekä niiden väliset suhteet. Tässä luvussa tarkastellaan oppimisen kokonaismallin mukaisia henkilökoh-  
taisia taustatekijöitä, jotka vaikuttavat oppimisprosessiin havaintojen ja tulkintojen kautta.

### 2.7.1 Persoonallisuus

Hirsjärven mukaan persoonallisuus on yksilöllisten luonteenominaisuuksien ja käyttäytymis-  
mallien järjestelmä, joka saa yksilön muistuttamaan muita ihmisiä, mutta kuitenkin olemaan  
oma yksilöllinen kokonaisuus.<sup>44</sup> Vuorinen näkee persoonallisuuden yksilön psyykkisten teki-  
jöiden muodostamaksi ainutkertaiseksi kokonaisuudeksi, jota hallitsevat yksilön kokemus  
itsestä ja suhde itseensä, ja jota ylläpitää yksilön pyrkimys säilyttää identiteettinsä.<sup>45</sup> Lahdeksen  
mukaan persoonallisuudella tarkoitetaan ihmisen psykofyysistä kokonaisuutta. Hän näkee  
persoonallisuuden kokoavana yläkäsitteenä, joka jakautuu persoonallisuuden piirteiksi. Nämä  
piirteet kuvaavat yksilöllisiä käyttäytymismuotoja tai ominaisuuksia. Yksilölliset piirteet py-  
syvät suhteellisen vakioina ja niiden avulla voidaan kuvata yksilöiden välisiä eroja.<sup>46</sup>

Persoonallisuus voidaan Lahdeksen mukaan jakaa kolmeen osaan: kognitiiviseen, affektiiv-  
iseen ja psykomotoriseen alueeseen. Kognitiivinen alue käsittää tietojen ja tietojen hankkimi-  
sen ja käyttämisen. Perusta kognitiiviselle toiminnalle syntyy yksilön lahjakkuudesta, joka  
jaotellaan erilaisiin kykyihin. Affektiivinen alue pitää sisällään yksilön tunne-elämykset, arvot  
ja maailmankäsitykset sekä itsearvostuksen ja yhteisön jäseneksi kasvamisen. Psykomotori-  
seen alueeseen lukeutuvat ihmisen kokonais- ja hienomotoriikkaa vaativat taidot. Kaikki nä-  
mä alueet ovat todellisessa riippuvuussuhteessa keskenään.<sup>47</sup> Tässä tutkimusraportissa per-  
soonallisuudella tarkoitetaan Lahdeksen määritelmän mukaista psykofyysistä kokonaisuutta,  
joka muodostuu suhteellisen pysyvistä persoonallisuuspiirteistä.

Erilaiset persoonallisuustekijät säätelevät oppimista. Oppilaan maailmankuvan tulee olla riit-  
tävän eheä ja johdonmukainen, jotta uusi tieto voi sulautua siihen mielekkäästi ja olla siten  
tulkittavissa maailmankuvan pohjalta.<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> Hirsjärvi S, 1983, 145–146

<sup>45</sup> Vuorinen R, 1995, 20

<sup>46</sup> Lahdes E, 1997, 96

<sup>47</sup> Sama, 97–99

<sup>48</sup> Ruohotie P, 1996, 81



## 2.7.2 Maailmankuva

Ihminen pyrkii rakentamaan itselleen sisäisen mallin siitä todellisuudesta, jossa hän elää, ja itsestään tämän todellisuuden osana. Tätä kokonaisuutta kutsutaan maailmankuvaksi. Yksilön maailmankuva käsittää kaiken sen, mitä ihminen on elämänsä kuluessa havainnut, oppinut, ajatellut ja tuntenut. Maailmankuva on eräänlainen yksilön käsitysjärjestelmien kokonaisuus, joka toimii valikoivan tarkkaavaisuuden ja informaation tulkinnan perustana. Yksilön ainutkertaisesta elämäkokemuksesta riippuu, millainen kuva hänelle muodostuu maailmasta ja itsestään.<sup>49</sup>

Yhteiskunta pyrkii vaikuttamaan jäsentensä maailmankuvan muodostumiseen koulutuksen avulla. Tämä ilmenee muun muassa koulutuksen lainsäädännön, erilaisten asetusten ja opetussuunnitelmien muodossa. Yksilön maailmankuva on kuitenkin muotoutunut jo melko pitkälle hänen tullessaan koulutuksen vaikutuksen piiriin. Tällöin maailmankuvan muotoutuminen jatkuu arkielämän vuorovaikutusprosesseissa lomittain koulutuksen prosessien kanssa. Koulutuksen ja kasvatuksen sanoman perille menoon liittyy tiettyjä ongelmia. Osa näistä ongelmista kytkeytyy ihmiselle lajina tyypillisiin piirteisiin.<sup>50</sup>

Yksilöllisistä älyllisistä resursseista riippumatta ihmisen tarkkaavaisuuden kenttä on suppea. Yksilö voi kunakin hetkenä ottaa vastaan vain pienen osan tarjolla olevaa informaatioita. Koska ihminen elää keskenään kilpailevien viestien kentässä, vain osalla näistä viesteistä on mahdollisuus tulla valituksi maailmankuvan rakennusaineiksi. Koulutuksen välittämä sanoma voi jäädä maailmankuvan sivurakenteeksi silloin kun opiskelijalle muodostuu koulutuksen välityksellä tietystä asiasta pintaprosessoitu käsitys, joka ei pysty muuntamaan arkielämän vuorovaikutusprosesseissa rakentunutta syväprosessoitua käsitystä. Tällöin opiskelija pystyy tuottamaan esimerkiksi tenteissä ja kokeissa ulkolukuna eli pintaprosessointina mieleen painamansa informaation, mutta orientoituu todellisuuden tilanteissa syväprosessoinnin varassa. Informaation vastaanoton ja oppimisen yleisen säätelyprosessin tunteminen on erityisen tärkeää ihmissuhdeammattissa työskenteleville. Oleellista on ymmärtää, että ihminen oppii sen, minkä hän itse mielessään työstää. Tehokas oppiminen vaatiikin, että oppija saa ja voi olla aktiivinen ja että hän kokee toiminnan itsensä kannalta mielekkääksi eli omien arvojensa, tavoitteidensa ja motivaatiojärjestelmänsä mukaiseksi.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 39–42

<sup>50</sup> Sama

<sup>51</sup> Sama

## 2.7.2 Minäkäsitys

Kognitiivinen psykologia näkee ihmisen aktiivisena ja valikoivana tiedon käsittelijänä, joka muokkaa kuvaa itsestään ja maailmastaan. Minäkäsitys on eräänlainen persoonallinen teoria itsestään. Yksilön minäkäsityksellä tarkoitetaan omaan itseensä liittyvien käsitysten, odotusten ja tavoitteiden kokonaisuutta. Minäkäsitys on maailmankuvan keskeisin osarakenne. Minäkäsityksestä voidaan erottaa ihmisen käsitys itsestään ja suhteessa ympäröivään todellisuuteen sekä hänen arvojensa ja tavoitteidensa hierarkkiset järjestelmät eli se, millaisen suhteen ulkomaailmaan hän pyrkii saavuttamaan. Yksilön minäkäsitys on sosiaalisen vuorovaikutuksen muovaama.<sup>52</sup>

Perustana ihmisen minäkäsitykselle ovat hänen omat havaintonsa itsestään ja siitä miten muut häneen suhtautuvat. Nämä havainnot kertovat millaiseksi yksilö kokee itsensä esimerkiksi tovereiden, vanhempien tai opettajien käyttäytymisen heijastumana. Myös ihmisen kokema hyväksymisen ja paheksumisen aste ja määrä, jolla hän uskoo itsensä kykeneväksi, menestyväksi ja ihmisenä arvokkaaksi, muodostuu näiden havaintojen kautta.<sup>53</sup>

Yksilön minäkäsitykseen kytkeytyy kuva siitä, millainen ihminen haluaisi olla ja mikä on hänelle ihanteellinen ihmisen malli. Mitä etäämpänä tämä ihannekuva on henkilön todellisesta minää koskevasta käsityksestä, sitä vähäisempi on yleensä henkilön itsearvostus. Koetun minän ja minäihanteen välisessä säätelyssä ovat keskeisessä asemassa muun muassa toiminnasta saatavaa palautetta koskevat odotukset. Kielteiseen palautteeseen liittyvien odotusten yleistyessä itsearvostus heikkenee tai johtaa muutoksiin yksilön arvojärjestelmässä ja siihen liittyvässä minäihanteessa. Itsetunnon vahvistumisen tai heikkenemisen prosesseissa on oleellista nimenomaan yksilön oma tulkinta saamastaan palautteesta.<sup>54</sup>

Ruhotien mukaan yksilön minäkäsitykseen ja itsearvostukseen vaikuttavat tiedon muodostamisen kannalta kaikkein keskeisimmin kielteiset oppimiskokemukset. Aikuisille on usein tyypillistä aliarvioida omia kykyjään ja yliarvioida aiempien koulukokemusten merkitystä, jolloin he oppivat vähemmän ja huonommin, kuin mihin itse asiassa pystyisivät. Uuden tiedon luominen onnistuu Ruhotien mukaan parhaiten kulttuurissa, jossa kyseenalaistaminen on normi.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Sama, 43

<sup>53</sup> Kääriäinen H, 1988, 12–15

<sup>54</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 47

<sup>55</sup> Ruhotie P, 1996, 83–84

### 2.7.3 Älykkyys

Älykkyuden määrittely ei ole yksiselitteistä eikä helppoa ja eri tutkijat määrittelevätkin älykkyuden eri tavoilla. Eri määrittelytavoista huolimatta, useat tutkijat näkevät älykkyuden kykynä ajatella abstraktisti ja kykynä ratkaista ongelmia.<sup>56</sup>

Spearmanin vuonna 1927 esittämässä älykkyysteoriassa, älykkyys muodostuu yleisestä kyvystä (g) ja lukuisista erityiskyvyistä (s). Yleisälykkyys (g) voidaan tulkita järkeilyksi ja sen uskotaan ilmentävän perinnöllistä älykkyyspotentiaalia. Kaikkiin älykkyyttä vaativiin suoriutuksiin sisältyy yleisälykkyys. Erityiskykyjen (s) käyttö liittyy olennaisesti kokemukseen ja harjaantumiseen. Spearman näki älykkyuden g-faktorin tärkeämpänä kuin s-faktorin, koska s-faktori sisältyy ainoastaan yksittäisiin älykkyyttä vaativiin tehtäviin.<sup>57</sup>

Thurstone esitti vuonna 1938 alkeistekijämallin, jossa älykkyys koostuu seitsemästä toisistaan riippumattomasta alkeistekijästä: sanasujuvuudesta, kielellisestä päättelystä, yleisestä järkeilystä, numeerisesta kyvykkyydestä, avaruudellisesta päättelystä, havaintojen nopeudesta ja muistista. Älykkyuden luonnetta koskeva kuvaus voidaan esittää osatekijöiden profiilina: toiset tekijät ovat yksilöllä vahvempia, toiset heikompia.<sup>58</sup>

Älykkyyttä pidetään osana lahjakkuutta, mutta kuitenkin edellytyksenä muille lahjakkuuden osa-alueille.<sup>59</sup> Usein lahjakkuus samaistetaan älykkyystestien mittaamaan älykkyyteen, joka on yksi tärkeä lahjakkuuden muoto. Alun perin älykkyystestit kehitettiin mittaamaan ainoastaan koulumenestystä. Ne eivät kuitenkaan kata läheskään kaikkea älykkyyttä, saati koko lahjakkuutta. Älykkyystestit ovat kulttuurisidonnaisia ja ne mittaavat usein ainoastaan kielellistä lahjakkuutta.<sup>60</sup>

Yleisen älykkyuden ennustavuutta opinnoissa menestymiseen on tutkittu paljon ja tutkimustulokset ovat vaihdelleet laidasta laitaan. Lavinin mukaan kykytekijöillä voidaan selittää 35 – 45 % opintomenestyksen variaatiosta.<sup>61</sup> Useissa tutkimuksissa yleisillä älykkyystekijöillä selitetään noin 25 – 30 % opintomenestyksestä. Riippuvuus on ilmeinen, mutta sen merkittävyydestä kiistellään jatkuvasti.<sup>62</sup>

<sup>56</sup> Uusikylä K, 1985, 4-5

<sup>57</sup> Sternberg RJ, 1985, 4-5

<sup>58</sup> Korkiakangas M, 1995, 152

<sup>59</sup> Lehtovaara A, 1978, 189

<sup>60</sup> Uusikylä K, 1996, 61

<sup>61</sup> Lavin DE, 1965, 57–59

<sup>62</sup> Kuusien J & Leskinen E: 1986, 243

## 2.7.4 Motivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motiiveihin liitetään yleisesti tarpeet, halut, vietit, sisäiset yllykkeet sekä palkkiot ja rangaistukset. Motiivit toimivat siten yksilön käyttäytymisen suunnan virittäjinä ja ylläpitäjinä. Motiivit ovat päämääräsuuntautuneita, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Motivaatio ymmärretään motiivien aikaansaamana tilana. Motivaatio määrittelee sen miten halukas ihminen on käyttämään fyysisiä ja henkisiä voimavarojaan.<sup>63</sup>

Juutin mukaan motivoituneelle käyttäytymiselle on tyypillistä, että käyttäytyminen on päämäärähakuista, tarkoituksenmukaista, vapaaehtoista ja yksilön tahdon alaista, kontrolloitua toimintaa. Motivaatio muodostuu siitä kokonaisprosessista, joka syntyy kaikkien yksilöön vaikuttavien ja hänen mielessään olevien motiivien yhteistuloksena.<sup>64</sup>

Rauste-Von Wrightin mukaan motivaatio heijastuu toiminnan tietoisissa tai tiedostamattomissa tavoitteissa. Tavoite määrittelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään. Toiminnan virittäjinä toimivat biologiset tarpeet, joissa kuvastuvat yksilön hengissä säilymisen välttämättömät edellytykset.<sup>65</sup>

Motivaatio voidaan jakaa keston ja pysyvyyden osalta sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio palkitsee tekijäänsä, jolloin syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä. Sisäinen motivaatio liittyy ylimmän asteen tarpeiden tyydyttämiseen (itsensä toteuttaminen). Tällöin ihminen pyrkii olemaan kompetentti ja itsenäinen hakemalla aktiivisesti haasteita ja pyrkimällä kohtaamaan ja voittamaan ne.<sup>66</sup> Sisäinen motivaatio ilmenee henkilön intohimoisena haluna tehdä jotain; viulun soittaminen, käsitöiden tekeminen, hyönteisten tutkiminen. Sisäisesti motivoituneelle henkilölle tehtävä ei tunnu pakolta, vaan sen haluaa itse tehdä ja siitä nauttii. Koulumaailmassa oppilailla on usein mieliaineita, joissa oppimisen halun ja innostuksen aiheuttajina toimii juuri sisäinen motivaatio.<sup>67</sup>

Ulkoinen motivaatio puolestaan liittyy keskeisesti työympäristöön, toisten ihmisten vaikutuksiin ja ulkoisiin palkkioihin. Tällöin yksilö toimii välineellisesti toteuttaen vain jonkun määräyksiä, esimerkiksi ansaitakseen rahaa, mainetta tai kunniaa. Ulkoisesti motivoituneelle käyt-

<sup>63</sup> Peltonen M, Ruohotie P, 1991, 9

<sup>64</sup> Juuti P, 2006, 37

<sup>65</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 56–57

<sup>66</sup> Peltonen M, Ruohotie P, 1991, 10–11

<sup>67</sup> Uusikylä K, 1996, 108

täytymiselle on tyypillistä, että se aiheuttaa jännitettä ja pakon tunnetta. Tämä voi johtaa siihen, että mikäli tarjolla ei ole palkkiota tai rangaistusta, toiminta lakkaa ja menettää merkityksensä.<sup>68</sup> Ulkoiset palkkiot tyydyttävät alemman asteen tarpeita (turvallisuus ja liityntä)<sup>69</sup>

Rohkaiseminen ja kannustaminen vaikuttavat yksilön sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Kun ihminen kokee onnistuneensa, niin sisäinen motivaatio kasvaa, edellyttäen että suoritettu tehtävä on ollut riittävän haastava. Myönteinen palaute onnistuneen suorituksen jälkeen lisää sisäistä motivaatiota, negatiivinen taas ulkoista motivaatiota.<sup>70</sup>

### 2.7.5 Tarpeet

Tarveteorioille on yhteistä se, että niissä ihmisissä oletetaan olevan jokseenkin samanlainen tarverakenne. Tarveteoriat pyrkivät etsimään ihmisen universaalia motivaatorakennetta. Ne lähtevät ajatuksesta, että tarve on sisäinen tila, jonka seurauksena jotkin vaihtoehdot vaikuttavat haluttavilta. Tyydyttymätön tarve luo jännitteen, joka aiheuttaa yksilössä pyrkimyksen löytää sellainen päämäärä, jonka saavuttamien poistaa vallitsevan puutostilan. Motivaatioteorioista tunnetuin on kiistatta Maslowin tarveteoria, vaikka sitä ei ole pystytty empiirisesti todentamaan. Maslowin tarvehierarkia jakautuu seuraaviin tasoihin.<sup>71</sup>

- Itsensä toteuttaminen
- Arvostus
- Liityntä
- Turvallisuus
- Fysiologiset tarpeet

Maslowin tarveteorian mukaan tarpeet muodostavat hierarkkisen järjestelmän, jossa alemman tason tarpeiden on oltava tyydytettyjä ennen kuin ylemmän tason tarpeiden merkitys korostuu. Teorian mukaan tarpeen tyydyttymisestä seuraa tyytyväisyys ja mikäli tarve ei ole tyydytetty, on seurauksena tyytymättömyys. Tyydytetty tarve ei myöskään enää motivoi. Fysiologiset tarpeet koostuvat biologisista tarpeista, jotka pyrkivät ylläpitämään elämää. Näitä tarpeita ovat esimerkiksi ruoan, juoman ja vaatetuksen hankkiminen. Fysiologiset tarpeet ovat yksilön kannalta kaikkein tärkeimpiä. Mikäli henkilöltä puuttuu hengissä pysymisen edellytykset,

<sup>68</sup> Kuusinen 1993, 189–191

<sup>69</sup> Peltonen M, Ruohotie P, 1991, 10–11

<sup>70</sup> Kuusinen K-L 1997, 191

<sup>71</sup> Juuti P, 2006, 45–48

hänen kaikki voimavaransa keskittyvät niiden hankkimiseen. Fysiologiset tarpeet ovat rajallisia ja yksilölle riittää kun nämä tarpeet on tyydytetty tiettyyn pisteeseen saakka. Näitä tarpeita on kuitenkin tyydytettävä suhteellisen lyhyin väliajoin. Kun fysiologiset tarpeet on tyydytetty riittävän hyvin, henkilö pyrkii tyydyttämään turvallisuuden tarpeitaan.<sup>72</sup>

Turvallisuuden tarpeet pitävät sisällään muun muassa pyrkimyksen varmistaa ympäristön turvallisuus esimerkiksi tapaturmien varalta, pyrkimyksen turvata taloudellinen tulevaisuus eri elämäntilanteissa ja pyrkimys ennakoitavuuteen sosiaalisissa suhteissa. Myös turvallisuuden tarpeet ovat äärellisiä, eivätkä ne motivoi yksilöä kuin tiettyyn tyydyttymisen tasoon saakka.<sup>73</sup>

Kun fysiologiset ja turvallisuuden tarpeet on tyydytetty, ihminen pyrkii tyydyttämään liitynnän ja sosiaalisuuden tarpeitaan. Liitynnän tarpeet käsittävät ystävyyden, ihmisten väliset suhteet ja yhteenkuuluvuuden tunteen. Liitynnän tarpeet ovat rajattomia ja niiden kautta ihminen tuntee kuuluvansa johonkin yhteisöön. Näillä tarpeilla on keskeinen tehtävä ihmisen sosiaalisamisessa organisaatioon. Työyhteisön sosiaalisilla suhteilla on usein suuri motivoiva merkitys ihmiselle. Pyrkimys ystävyssuhteisiin toimii motivoivana tekijänä ja samalla ystävät vaikuttavat käyttäytymiseen. Työtovereiden merkitystä yksilön päämääriin ja arvoihin sekä toimintaa ohjaavana tekijänä ei voida yliarvioida.

Tarvehierarkian seuraava taso on arvostus. Arvostukseen kuuluvat itsensä kunnioittaminen, itsevarmuus, kompetenssi ja itsenäisyys. Arvostuksen tarpeet ovat liitynnän tarpeiden ohella rajattomia, eikä niiden tyydyttyminen siten johda kyllästymiseen. Näiden tarpeiden tyydyttyminen johtaa itsevarmuuden, kyvykkyyden ja riittävyys tunteeseen ja niiden tyydyttämättömyys alemmuuden ja avuttomuuden tunteeseen. Arvostuksen tarpeet näyttelevät usein organisaatiossa merkittävää roolia. Henkilöt, jotka pyrkivät ja onnistuvat saavuttamaan arvostetun aseman organisaatiossa, tyydyttävät arvostuksen tarpeitaan. Jotta mahdollisimman moni henkilö voisi tyydyttää arvostuksen tarpeitaan organisaation sosiaalisissa suhteissa, tulisi organisaatiokulttuurin perustua tasa-arvoisuuteen ja yksilöllisyyden kunnioitukselle.<sup>74</sup>

Maslowin mukaan henkilöt, jotka ovat tunnistaneet voimavaransa ja pyrkivät käyttämään ja kehittämään kykyjään niin hyvin kuin mahdollista, toteuttavat itseään. Koska ihmisillä on erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia sekä mielenkiinnon kohteita, itsensä toteuttamisen sisältö vaihtelee paljon ihmisestä toiseen. Esimerkiksi opiskelijalle itsensä toteuttaminen merkitsee mahdollisimman hyvään oppimistulokseen pyrkimistä. Itsensä toteuttamisen tarpeet ovat siinä

---

<sup>72</sup> Sama

<sup>73</sup> Sama

<sup>74</sup> Sama

mielessä demonisia, että niitä ei voi tyydyttää täysin ja ne ajavat ihmisen tavoittelemaan sellaista, mitä hän ei voi saavuttaa. Useimmiten itseään toteuttava ihminen kuitenkin pyrkii kehittymään sellaiseksi, miksi hän voi kehittyä.<sup>75</sup>

Maslowin tarveportaikko on siinä mielessä jäykkä, että alemman tason tarpeet on oltava tyydytettyjä ennen kuin ylemmän tason tarpeita voidaan tyydyttää. Alderferin teoriassa tarpeiden tyydytys ei tapahdu hierarkkisessa järjestyksessä. Alderfer muokkasi Maslowin tarveteoriaa kolmiluokkaiseksi tarveportaikoksi, jossa otettiin huomioon myös kehittyminen ja taantuminen.<sup>76</sup> Alderferin mukaan tarpeella tarkoitetaan sisäistä epätasapainon tilaa, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi. Alderferin kolmitasoteoria jakaa tarpeet kolmeen tasoon: toimeentulotarpeet, liittymistarpeet ja kasvutarpeet. Toimeentulotarpeilla tarkoitetaan yksilön ja lajin elämiselle välttämättömiä perustarpeita. Näitä ovat nälän ja janon tyydyttäminen, itsesäilytystarve sekä turvallisuuden tarve. Liittymistarpeet käsittävät ne tarpeet, jotka liittyvät yksilöiden välisiin suhteisiin. Tähän luokkaan kuuluvat toveruus, yhteenkuuluvuus, henkisen tuen saaminen, halu auttaa muita ihmisiä ja vaikuttaa heihin sekä kilpailumotiivi. Kasvutarpeet sisältävät pätemisentarpeen, suoritustarpeen ja itsensä toteuttamistarpeen. Tarpeet ovat yksilöriippuvaisia, joten eri yksilöt reagoivat samaan kannusteeseen eri tavoin. Tämän vuoksi pelkkä kannusteiden olemassaolo ei vaikuta yksilöiden käyttäytymiseen, vaan niiden tulee vedota vallitseviin tarpeisiin. Jotta esimies voisi vaikuttaa alaisen käyttäytymiseen, hänen on ymmärrettävä millaiset motiivit ja tarpeet ovat tärkeimpiä alaiselle.<sup>77</sup>

## 2.8 Opintomenestyksen ulkoiset taustatekijät

Tässä luvussa tarkastellaan oppimisen kokonaismallin mukaisia, oppimisympäristön sisältämiä taustatekijöitä, jotka vaikuttavat oppimisprosessiin havaintojen ja tulkintojen kautta.

### 2.8.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan Toiskallion mukaan fyysistä, psyykkistä, henkistä ja sosiaalista ympäristöä, joka motivoi, ohjaa ja tukee oppimista sekä antaa palautetta. Fyysinen ympäristö käsittää kaluston ja maastossa olevat rakenteet. Psyykkinen ympäristö ohjaa yksilön havaintojen tekemistä ja tiedon käsittelyä ajattelussa. Henkinen ympäristö muodostuu ilmapiiriin

---

<sup>75</sup> Sama

<sup>76</sup> Sama, 45–48

<sup>77</sup> Peltonen M, Ruohotie P, 1991, 14–16

myönteisyydestä ja kannustavuudesta. Sosiaalinen ympäristö syntyy ihmisten välisistä suhteista ja yhteistyöstä. Oppimisympäristöön liittyy keskeisesti käsitteet: tavoitteet, oppiminen, suoritusten arviointi, palaute ja oppimisilmapiiri. Opettaja ohjaa oppilaitaan tekemällä ja luomalla tilanteita, fyysisiä, henkisiä ja sosiaalisia puitteita, asettamalla tavoitteita, valitsemalla olennaisia sisältöjä, antamalla palautetta ja kehittämällä otollista oppimisilmapiiriä. Oppimisympäristöjen luomisessa on kysymys kaikista näistä ohjaamistoiminnoista.<sup>78</sup>

Oppimisympäristöstä puhuttaessa oppiminen nähdään tilannesidonnaisena, jossa yksilön ja ympäristön välisellä vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. Oppiminen on aina sidoksissa siihen ympäristöön, jossa sitä tapahtuu. Kun tarkastellaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, on syytä kysyä, millainen ympäristö tukee oppijan mielekästä konstruktivistista toimintaa. On huomattava, ettei tämä näkökulma rajaa pois mitään opetusmenetelmää, sillä opiskelija konstruoi oman tietonsa olipa opetusmenetelmä mikä hyvänsä. Otollisen oppimisympäristön tunnusmerkkejä voidaan yleisellä tasolla luonnehtia monella tavalla. Oppimisympäristön pitäisi olla esimerkiksi turvallinen, hyväntahtoinen ja jännittävä, jolloin oppijan aktiivitaso on optimaalinen. Tällöin oppijan edellytys käyttää valikoivaa tarkkaavaisuuttaan ”työvälineenä” on parhaimmillaan.<sup>79</sup>

Oppimisympäristön luomisen perimmäinen päämäärä on, että koulutettava pystyy itse ohjaamaan omaa toimintaansa oppimisen edistämiseksi. Tähän päästään tukemalla opiskelijoiden oppimistavoitteiden itsenäistä asettelua sekä antamalla palautetta esimerkiksi opiskelijan suoritusten kehittämiseksi.<sup>80</sup>

Oppimisilmapiiri on olennainen osa oppimisympäristöä. Otollinen oppimisilmapiiri voidaan luoda tukemalla myönteisiä kokemuksia ja vuorovaikutussuhteita. Hyvälle oppimisilmapiirille on ominaista:

1. Koulutettavien yksilöllinen tunteminen
2. Tasapuolinen, asiallinen, arvostava ja tukea antava suhtautuminen sekä koulutettavien omatoimisuutta ja itsetunnon vahvistamista tukevien tehtävien ja palautteen antaminen
3. Kouluttajan harjoittama omien tietojen, taitojen, asenteiden ja arvostusten jatkuva arviointi ja kehittäminen<sup>81</sup>

<sup>78</sup> Toiskallio J, 1998, 17–41

<sup>79</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 62

<sup>80</sup> Toiskallio J, 1998, 17

<sup>81</sup> Sama, 40



## 2.8.2 Opettaja

Opettajan ammatti on suurelta osin ihmissuhdetyötä. Opetuksen hallinta vaatii opettajalta sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtämistä ja taitojen osaamista. Opettajan tulisi ymmärtää opettamiensa asioiden vaatimat taidot sekä pystyttävä tukemaan eri oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia oppimisprosesseja. Myös opettajien on kyettävä oppimaan jatkuvasti uutta johtuen eri muutosprosesseista tieteen ja kulttuurin piirissä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan hyvälle opettajalle on tunnusomaista:

1. Opettaja osaa opettamansa sisältöalan niin hyvin, että hän pystyy odottamattomissakin tilanteissa toimimaan ongelmanratkaisijan mallina alallaan.
2. Opettajan on ymmärrettävä, miten eri oppilaat erilaisista lähtökohdistaan käsin ymmärtävät alaan liittyvät ilmiöt, käsitteet, käsitteellistämistavat ja ongelmanratkaisustrategiat.
3. Opettajan on ymmärrettävä niin teoriassa kuin toiminnan tasolla konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset, kuten valikoivan tarkkaavaisuuden ja informaation tulkinnan säätelyn periaatteet, oppimisen kontekstisidonnaisuuden sekä ajatteluprosessin roolin kaikessa oppimisessa.
4. Opettajan on hallittava oppimisen ohjaamisen tarvittavat taidot. Hänen on kyettävä toimimaan oppimisprosessin tukijana ja luomaan oppimisprosessia edesauttavia tekijöitä sekä säätelemään opetustilanteen emotionaalista ilmapiiriä.<sup>82</sup>

Toiskallio painottaa vuorovaikutuksen luomista ja ylläpitämistä kouluttajan ja oppijoiden välillä hyvän oppimisprosessin aikaansaamiseksi. Vuorovaikutusta ei kuitenkaan pidä nähdä itsetarkoituksena vaan enemmänkin koulutettavien oppimiseen johtavan toiminnan virittämisenä, ohjaamisena ja tukemisena. Tehokkaan oppimisen tärkeimpiä tekijöitä on vuorovaikutuksen tukema, oppijan oma tavoitteellinen toiminta. Tämän sisäistäminen edellyttää kouluttajalta konstruktivistisen oppimiskäsityksen ymmärtämistä. Opettaja ei ole pelkästään koulutuksen toteuttaja, vaan hän on myös itse jatkuva oppija ja tätä kautta oman työnsä kehittäjä. Kouluttajan korkeaan ammattitaitoon kuuluukin, että hän pystyy itse olemaan esimerkkinä jatkuvassa oppimisessa. Koulutettavat ovat alttiita aistimaan kouluttajan pysähtyneisyyden, mikä saattaa merkittävästi heikentää oppimismotivaatiota.<sup>83</sup>

Kouluttajan eräs tärkeä tehtävä on luoda edellytykset koulutettavien mielekkäälle oppimista-

<sup>82</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 229

<sup>83</sup> Toiskallio J, 1998, 20–33

pahtumalle. Mielekkyyys ja miellyttävyys ovat eri asioita. Mielekkyyys keskittyy tarkoituksiin ja asiayhteyksien käsittämiseen. Joukon hyvä yhteishenki liittyy usein olennaisesti mielekkyyden kokemiseen. Kouluttaja voi edistää oppimisen mielekkyyttä esimerkiksi tutustumalla koulutettaviin yksilöinä ja olemalla kiinnostunut heidän ajatuksistaan, tukemalla yksilöiden itsenäisyyttä, huolehtimalla koulutuksen nousujohteisuudesta sekä osoittamalla kunkin yksilön merkityksen joukon toiminnan onnistumisen kannalta.<sup>84</sup>

## 2.8.2 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmalla ymmärretään yleensä opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja opetusmenetelmiä koskeva ennakkosuunnittelu. Hirsjärven mukaan opetussuunnitelma on etukäteissuunnitelma niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet.<sup>85</sup>

Opetussuunnitelman perustan muodostaa ympäröivä kulttuuri, jossa opetussuunnitelmaa laaditaan ja toteutetaan. Opetussuunnitelman laatiminen saa vaikutteensa sen kulttuurin arvoista ja arvostuksista, jossa opetussuunnitelmaa käytetään. Kirjoitettu opetussuunnitelma pitää sisällään kaikille organisaatiossa koulutusta antaville yhteisen osan, joka on sisällytettävä opetussuunnitelmaan. Tarkoitettu opetussuunnitelma on tärkeä työkalu ja ohjenuora opettajalle, sillä se muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisimmän perustan. Toimeenpantavassa opetussuunnitelmassa korostuu opetusprosessi, arviointi sekä tuotokset ja eräs sen keskeisimmistä osista opettajan näkökulmasta, oppilaan oppimistulokset.<sup>86</sup>

Koulutuksen tavoitteet pyritään määrittämään opetussuunnitelman perusteiden avulla. Näitä tavoitteita ei voida määrittää eikä opetusta suunnitella tekemättä oppimisprosessin luonnetta koskevia olettamuksia. Opetussuunnitelman laatimiseen sisältyy aina kannanotto, ainakin piilotasolla, oppimistapahtuman luonteesta. Onkin ilmeistä, että erilaiset oppimiskäsitykset vaikuttavat eri tavalla opetuksen tavoitteiden asettelulle sekä opetuksen suunnittelulle. Rausche-von Wright näkee opetussuunnitelmiin liittyvien käytäntöjen olevan edelleen vahvasti perinteen rutinoimia. Konstruktivistisesta näkökulmasta katsottuna, etukäteen laadittu yksityiskohtainen opetussuunnitelma kyseenalaistuu. Opetussuunnitelman tulee olla joustava ja tämä joustavuuden vaatimus lähtee oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisesta. Oppilaat tulevat opetukseen mukaan erilaisista lähtökohdista ja erilaisin tiedoin ja taidoin varustettuna. Opetussuunnitelman asettamilla kirjoitetuilla tavoitteilla on ollut tärkeä merkitys kaikilla tasoilla

<sup>84</sup> Sama

<sup>85</sup> Hirsjärvi S, 1983, 132

<sup>86</sup> Kari J, ym. 1994, 87–89

opettajakeskeisessä opetuksessa, mutta mitä oppilaskeskeisemmäksi opetus muuttuu, sitä väljempää on tavoitteiden asettelu.<sup>87</sup>

Kettusen mukaan Halonen on todennut sotilasorganisaatioiden opetussuunnitelmien lähtökoh-  
tana olevan behavioristinen malli, jossa opetussuunnitelmat tähtäävät konkreettisiin mitatta-  
viin suorituksiin. Opetussuunnitelmat jakautuvat osatavoitteisiin, jotka pyritään saavuttamaan  
tietyssä järjestyksessä, jotta voidaan edetä seuraavaan vaiheeseen tai tavoitteeseen.<sup>88</sup>

## 2.8.4 Kulttuuri

Kulttuurin kehittyminen yhteisössä perustuu Seeckin mukaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen  
ja sen jatkuvuuteen. Keskenään vuorovaikutuksessa olevat ihmiset kehittävät yhteisiä käsittei-  
tä, normeja, uskomuksia, merkityksiä ja arvoja sekä muita kulttuurisia piirteitä. Pitkään ole-  
massa ollut yhteisö kehittää yleensä yhteisen tulkintakehyksen: keskenään vuorovaikutukses-  
sa olevat yhteisön jäsenet luovat maailmasta monimutkaisen käsityksen, jota aletaan pitää  
itsestään selvyytenä ja jolle on oma käsitteistönsä. Kulttuuri ei ole ainoastaan kiinteä sosiaali-  
nen rakennelma, vaan sitä pidetään yllä, suojellaan ja uudistetaan jatkuvasti. Kulttuurilla tar-  
koitetaan sitä, miten ihmiset rakentavat todellisuutta ymmärtääkseen esimerkiksi tapahtumat,  
toiminnot ja asiat tietyllä tavalla. Jokaisella organisaatiolla on oma kulttuurinsa, joka määrää,  
miten organisaatiossa toimitaan ja ajatellaan. Kulttuuri perustuu epäviralliseen yhteisymmär-  
rykseen, siitä mikä on hyväksyttyä ja toivottua käytöstä.<sup>89</sup>

Oppimisympäristön toimintakulttuurilla on merkittävä vaikutus oppimisilmapiiriin, sillä se  
määrittelee hyvin pitkälle sen, mitä on mahdollista oppia. Toimintakulttuuri säätelee esimer-  
kiksi sitä, mistä ja miten saa puhua, keiden kanssa kommunikointi on suositeltavaa ja mitä  
asioita pidetään tärkeämpinä kuin toisia. Turvallisessa oppimisympäristössä on mahdollista  
ottaa riskejä, kyseenalaistaa omaa ja toisten ajattelua sekä aktivoitua kysymään vaikeita mik-  
si-kysymyksiä.<sup>90</sup>

<sup>87</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 191, 200–202

<sup>88</sup> Kettunen J, 2005, 15

<sup>89</sup> Seeck H, 2008, 203–204, 216

<sup>90</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 65

### 2.8.3 Arviointimenetelmä

Arvioinnilla tarkoitetaan Peltosen mukaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla ohjataan ja tarkastetaan opetuksen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamista. Arviointia suoritetaan vertaamalla oppilaan suoriutumista suhteessa opetussuunnitelmassa ilmaistuihin tavoitteisiin. Suoriutumisen tasot voivat olla kiitettävä, hyvä tai tyydyttävä. Suoriutuminen katsotaan hylätyksi, mikäli asetettuja tavoitteita ei saavuteta.<sup>91</sup>

Arviointi voidaan suorittaa joko määrällisenä tai laadullisena arviointina. Määrällinen arviointi käsittää helposti mitattavissa olevat tulokset, jotka usein perustuvat pintaoppimisen kautta muodostettuihin tietoihin. Mittarit muodostuvat usein valmiista lomakkeista, joissa vastaukselle on varattu tietty tila tai monivalinta- ja täydennystehtäviä. Näitä tekniikoita on usein pakko käyttää, mikäli oppilasmäärät ovat suuria ja käytettävissä oleva aika on pieni. Laadullinen arviointi keskittyy tarkastelemaan asioiden syvällistä ymmärtämistä sekä opetuksen vaikuttavuutta, jolloin pyritään arvioimaan kokonaisuuksien hallinnan tasoa. Laadullisia arviointimenetelmiä ovat tavallisesti esseet, käsittekartat ja oppimispäiväkirjat.<sup>92</sup>

Esseet, lyhyet vastaukset ja täydennystehtävät edellyttävät oppilailta vastauksen muodostamisen eli konstruoinnin omin sanoin. Niiden pisteyttäminen tosin riippuu pisteyttäjistä, sillä kaksi asiantuntijaa saattaa pisteyttää samat vastaukset jonkin verran eri tavoin. Siksi nämä arviointimenetelmät ovat subjektiivisempia kuin monivalinta- ja tosi-epäositehtävät, jotka ovat siinä mielessä objektiivisempia, että niissä pisteyttämisen tulos ei riipu siitä kuka pisteyttää.<sup>93</sup>

Oppimista voidaan arvioida monella tasolla. Rauste-Von Wrightin mukaan arvioinnin ei pitäisi olla loppulisäke vaan olennainen osa koulutusprosessia. Perinteiseen empiristiseen oppimiskäsitykseen perustuva arviointi nähdään prosessin loppupisteen, loppusuorituksen mittana. Konstruktivistiseen käsitykseen perustuvat lait kuitenkin vaativat, että niin opettajat kuin oppilaatkin pyrkivät hakemaan palautetta toiminnastaan voidakseen suunnata oppimisprosessiaan entistä tarkoituksenmukaisemmin.<sup>94</sup>

Kontrolloivalla arvioinnilla tarkoitetaan suoritusten vertaamista ulkoa annettuihin normeihin tai tiettyyn joukkoon kuuluvien yksilöiden vertaamista keskenään. Kontrolloivaan arviointiin

---

<sup>91</sup> Peltonen H, 1997, 82

<sup>92</sup> Sama

<sup>93</sup> Åhlberg M, 1992, 63

<sup>94</sup> Rauste-Von Wright ym, 2003, 178–179

liittyy useita ongelmia. Nämä ongelmat keskittyvät siihen, että arviointi viestittää oppilaalle vain sen, kuinka hyvä tai huono hän on käytetyllä arviointiasteikolla tai suhteessa muihin opiskelijoihin tiettyä ajankohtana. Tällainen arviointi ei anna palautetta siitä, missä, miten ja miksi opiskelijan tulisi korjata omaa toimintaansa. Palautteen tulkinta jää tällöin riippumaan yksilön aiemmin omaksumista skeemoista (malleista). Suoritusten keskiarvo sisältää vielä vähemmän informaatiota siitä, miten tuotosta voitaisiin parantaa. Kontrollivoivassa arvioinnissa oppimisprosessin kulku jää yleensä näkymättömiin, jolloin mahdollisuudet koulutusprosessin todelliseen kehittämiseen ovat vähäiset.<sup>95</sup>

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yleistyessä arviointia on alettu tarkastelemaan laajemmin. Sitä ei nähdä opetuksesta ja oppimisesta erillisenä tapahtumana vaan keskeisenä osana opetusta ja oppimisprosessia. Konstruktivismi tarkastelee oppimista pääasiassa oppijan mielen sisällön ja tiedon rakenteiden muutoksien näkökulmasta. Tällöin on luonnollista, että oppimista arvioidaan sellaisin menetelmin, joilla päästään käsiksi näihin oppijan sisäisiin psyykkisiin rakenteisiin ja niissä tapahtuviin muutoksiin. Koska oppiminen rakentuu aikaisemman tiedon pohjalle, tulisi arvioinnissakin ottaa huomioon oppijan aikaisempi tietämys. Aikaisemman tiedon arviointi ei ole vain irrallinen tapahtuma, jonka perusteella opettaja päättää opetuksensa suuntaamisesta. Aikaisemmat tiedot ja käsitykset tulisi ottaa itse opetuksen lähtökohdaksi ja tarkastella niitä suhteessa uuteen informaatioon. Opintojakson lopussa suoritettava arviointi ei tulisi kohdistua pelkästään lopputulokseen vaan myös siihen, miten opiskelijan käsitykset opiskeltavista asioista ovat muuttuneet. Tähän päästään oppilaan itsearviointilla. Sen avulla oppilas tulee tietoisemmaksi omasta ajattelustaan, oppimisstrategioistaan ja oppimisen tuloksista.<sup>96</sup> Seuraavaan taulukkoon on kerätty perinteisen arvioinnin ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvan arvioinnin keskeisiä piirteitä.

---

<sup>95</sup> Sama

<sup>96</sup> Tynjälä P, 2002, 169–170

Perinteinen arviointi	Konstruktivismiin pohjautuva arviointi
- Pääosin kvantitatiivista	- Pääosin kvalitatiivista
- Toistavaa, ulkomuistia korostavaa	- Tiedon ymmärtämistä ja muunnoksia korostavaa
- “Keinotekoiset” koetilanteet	- Mahdollisimman luonnolliset koetilanteet
- Erillään oppimisprosessista	- Osana oppimisprosessia
- Opettaja arvioi	- Opettaja, oppilas ja toverit arvioivat yhdessä
- Huomion kohteena lopputulos	- Huomion kohteena oppimisprosessi, muutos ja lopputulos

Taulukko 1. Arviointitapojen keskeiset piirteet.<sup>97</sup>

Perinteisessä arvioinnissa opettaminen nähdään tiedonsiirtotapahtumaksi, jolloin sitä arvioidaan kvantitatiivisesti. Oppilaan katsotaan oppineen sitä paremmin, mitä enemmän hän muistaa ja pystyy koetilanteessa toistamaan opiskelemastaan materiaalista. Kvalitatiivinen arviointi painottaa huomion keskittämistä oppilaan esittämään tiedon laatuun ja siihen, millaisia laadullisia muutoksia oppilaan tietorakenteissa ja tuotoksissa ajan myötä tapahtuu. Perinteisen koe- ja tenttiarvioinnin on tutkimuksissa todettu johtavan reproduktiivisiin eli toistaviin strategioihin ja ulkomuistin käyttöön. Tällöin opiskelijoilla on taipumus pintasuuntautuneeseen opiskeluun, nopea ”pään pönttääminen” ennen tenttiä ja asioiden pikainen unohtaminen tentin jälkeen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa tiedon mielekästä konstruointia asioiden ymmärtämiseksi. Tiedon kehittäminen ja muuntaminen syventävät asioiden ymmärtämistä. Perinteiset koe- ja tenttitilanteet on usein järjestetty opetuksesta erillisinä tapahtumina, jolloin niissä tehdään ja harjoitellaan asioita, joita opiskeltavan alan varsinaisessa todellisuudessa ei tehdä. Tentti vaatii opiskelijoilta sellaisia toimintoja, jotka ovat todellisen elämän kannalta turhia. Konstruktivistisessa oppimisympäristössä keskitytään arvioinnin autenttisuuteen eli tietoja ja taitoja arvioidaan luonnollisissa tilanteissa, jollaisissa niitä käytetään myös todellisessa elämässä. Perinteisessä arviointiajattelussa oppilasarviointi kuuluu yksin opettajalle. Konstruktivismi sitä vastoin painottaa oppijan kannustamista metakognitiiviseen ajatteluun, itseohjautuvuuteen, oppimaan oppimiseen, vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Arviointi ei tällöin jää yksin opettajan harteille, vaan opiskelijat arvioivat myös itse omaa oppimistaan, samoin toveriensa oppimista.<sup>98</sup>

<sup>97</sup> Tynjälä P; 2002, 171

<sup>98</sup> Tynjälä P, 2002, 172–174

### 3. VALINTAMENETTELY PUOLUSTUSVOIMIEN JOHTAJAKOULUTUKSEEN

Tehokkaiden sodan ajan joukkojen kouluttaminen edellyttää onnistuneita varusmiesten koulutusvalintoja. Varusmiesten johtaja- ja miehistövalinnat perustuvat Pääesikunnan ja Maavoimien esikunnan antamiin määräyksiin ja ohjeisiin. Joukko-osastojen komentajat vastaavat varusmiesten koulutusvalintojen onnistumisesta ja henkilökunnan kouluttamisesta valintojen tekemiseksi. Puolustusvoimissa toteutettavat johtajavalinnat aloitetaan jo kutsunnoissa. Kutsunnoissa kartoitetaan erityisosaamista omaavat henkilöt jatkosijoitusta varten. Varusmiespalveluksen peruskoulutuskaudella kaikilla tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet tulla valituksi johtajakoulutukseen. Kahdeksan viikkoa kestävä peruskoulutuskauden aikana tehdään suurin osa kaikista valinnoista. Puolustusvoimien johtajakoulutukseen valitaan johtamis- ja oppimisedellytyksiltään soveltuvimmiksi arvioidut varusmiehet. Valittavien määrään vaikuttaa joukkotuotantotarve.<sup>99</sup>

Peruskoulutuskaudella valitaan soveltuvimmat varusmiehet aliupseerikurssille. Valintaan käytetään varusmiehen koulutusvalintalomaketta (LIITE 1). Samankaltaista lomaketta käytetään, kun tehdään valinnat aliupseerikurssilta reserviupseerikurssille (LIITE 2). Varusmiesten koulutusvalintoja tehtäessä arvioidaan seuraavia kokonaisuuksia:

- Peruskoe 1
- Peruskoe 2
- Henkilökohtainen kuntoindeksi (HKI)
- Sotilaan perustutkinto
- Henkilökunnan tekemä arviointi
- Varusmiesesimiesten tekemä arviointi
- Vertaisarviointi
- Johtajatehtävärata
- Varusmiehen oppimis- ja suoriutumismotivaatio
- Varusmiehen oma koulutushalukkuus<sup>100</sup>

<sup>99</sup> PEKOUL-OS PAK A 01:05.01:04, 3

<sup>100</sup> Sama, 4

### 3.1 Peruskokeet

Jokaista varusmiestä koskee lakisääteinen velvollisuus osallistua peruskokeisiin. Peruskokeiden tuloksia käytetään koulutusvalintoja ja -sijoittelua tehdessä. Tavoitteena on hankkia varusmiehen psyykkisistä edellytyksistä tietoa, jonka avulla hänet voidaan sijoittaa hänelle parhaiten sopivaan tehtävään ja siten välttää kalliita ja turvallisuutta vaarantavia virhesijoitteluja. Peruskokeet antavat tietoa erityisesti varusmiesten paineensietokyvystä ja kyvystä toimia erilaisissa johtamistehtävissä. Lääkärit hyödyntävät peruskokeiden tuloksia tehdessään varusmiestä koskevaa palveluskelpoisuuden arviointia.<sup>101</sup>

Peruskokeet muodostuvat kahdesta psykologisesta testistä: Peruskoe 1:stä ja Peruskoe 2:sta. Peruskoe 1 pitää sisällään kielellisiä, numeerisia ja kuviotehtäviä, jotka mittaavat yleislahjakkuutta tai loogista päättelykykyä. Testituloksilla on yhteyksiä opinnoissa menestymiseen, lähinnä kirjallisissa aineissa, sekä kykyyn analysoida tietoa aikapaineessa päätöksentekotilanteissa.<sup>102</sup> Peruskoe 1 loppupisteiden perusteella henkilölle määritetään P-arvo, joka vaihtelee välillä 1-9. Jotta koulutettava voidaan sijoittaa reserviupseerikurssille, on hänen P-arvonsa oltava vähintään 5. Peruskoe 1 pisteytys on seuraavanlainen:

- 0 pistettä = P1 -kokeen arvolla 1-3
- 1 piste = P1 -kokeen arvolla 4
- 2 pistettä = P1 -kokeen arvolla 5-6
- 3 pistettä = P1 -kokeen arvolla 7-8
- 4 pistettä = P1 -kokeen arvolla 9<sup>103</sup>

Peruskoe 2b mittaa puolestaan tunne-elämän tasapainoa, mielialaa, toimintatyylejä ja persoonallisuuden niitä puolia, jotka ovat yhteydessä sopeutumiseen varusmiespalvelukseen, kykyyn hallita itseään psyykkistä painetta aiheuttavissa tilanteissa ja menestymiseen sotilasjohtajana. Peruskoe 2b:n johtajuustestin ennustettavuus paranee, mikäli se suoritetaan muutaman viikon jälkeen palvelukseen astumisesta, jolloin koulutettavilla on jo kokemuksia omasta toiminnastaan, käyttäytymisestään ja suoriutumisestaan palveluksesta.<sup>104</sup> Valinta reserviupseerikurssille edellyttää vähintään P2 -kokeen arvoa 3. Peruskoe 2 pisteytys on seuraavanlainen:

- 0 pistettä = P2 -kokeen arvolla 0-1

<sup>101</sup> PVKK PAK 02:01, 3-4

<sup>102</sup> Sama, 4

<sup>103</sup> PEKOUL-OS PAK A 01:05.01:04 Varusmiesten valinnat, liite 3, 1

<sup>104</sup> Sama, 4-5



- 1 piste = P2 -kokeen arvolla 2
- 2 pistettä = P2 -kokeen arvolla 3
- 3 pistettä = P2 -kokeen arvolla 4-5
- 4 pistettä = P2 -kokeen arvolla 6<sup>105</sup>

### 3.2 Kuntoindeksi

Varusmiehen kuntoindeksi määräytyy peruskoulutuskaudella tehtävien kuntotestien mukaan. Kuntoindeksiin lasketaan 12 minuutin juoksutesti sekä viisiosainen lihaskuntotesti. Molemmista testeistä saa tulosrajan perusteella pisteitä, joista lasketaan yhteispistemäärä. Valintalomakkeen pisterajat ovat seuraavat:

- 0 = kuntoindeksi < 13
- 1 = kuntoindeksi < 15
- 2 = kuntoindeksi < 17
- 3 = kuntoindeksi < 21
- 4 = kuntoindeksi 21 tai enemmän<sup>106</sup>

### 3.3 Sotilaan perustutkinto

Sotilaan perustutkinto muodostuu peruskoulutuskauden marsseista, ammunnoista, taistelijan tutkinnosta sekä muista joukko-osaston määrittämistä osasuorituksista. Perustutkinto mittaa peruskoulutuskaudella opetettuja asioita sekä koulutukseen osallistumista. Valintalomakkeen pisteytys on seuraavanlainen (LIITE 2):

- 0 = ei hyväksyttyä suoritusta
- 1 = tyydyttävä
- 2 = hyvä
- 4 = kiitettävä

<sup>105</sup> PEKOUL-OS PAK A 01:05.01:04 Varusmiesten valinnat, liite 3, 2

<sup>106</sup> PVHSMK - PEHENKOS Asevelvollisten fyysinen koulutus, 31–32

Saapumiserän pistejakauma noudattaa joukko-osaston ohjausta siten, että tyydyttäviä on 20 %, hyviä 60 % ja kiitettäviä 20 %. Johtajakoulutukseen vaaditaan vähimmäisvaatimuksena sotilaan perustutkinnon tyydyttävää suoritusta (1 piste). Pisteitä saa peruskoulutuskauden aikaisista suorituksista seuraavasti:

- |                        |  |
|------------------------|--|
| • Ammunnat             | 0-7 pistettä osallistumiskertojen mukaan             |
| • Ampumataitotesti     | 0-12 pistettä osumien mukaan                         |
| • Asekäsittelyrata     | 0-12 pistettä (6 rastia, 0-2 pistettä rastia kohden) |
| • Taistelukoulutus     | 0-8 pistettä osallistumiskertojen mukaan             |
| • Taistelukoulutusrata | 0-12 pistettä (6 rastia, 0-2 pistettä rastia kohden) |
| • Marssikoulutus       | 0-10 pistettä osallistumiskertojen mukaan            |
| • Liikuntakoulutus     | 0-7 pistettä osallistumiskertojen mukaan             |
| • Kuntoindeksi         | 0-7 pistettä   |

Yhteispisteet:

- |                            |                                 |
|----------------------------|---------------------------------|
| • Ei hyväksytty            | - 24 pistettä                   |
| • Suoritettu               | 25 - 34 pistettä                |
| • Suoritettu hyvin         | 35 - 49 pistettä                |
| • Suoritettu kiitettävästi | 50 - 75 pistettä <sup>107</sup> |

### 3.4 Henkilökunnan tekemä arviointi

Joukkueen kouluttaja arvioi joukkueensa varusmiesten sopivuutta sodan ajan johtajaksi. Varusmiesten arvioinnin kannalta tulisi pyrkiä siihen, että perusyksikössä toimisi samat kouluttajat koko peruskoulutuskauden ajan, jotka vastaavat valintatietojen keräämisestä. Varusmiesten arviointia koskeva pysyväisasiakirja ei käske tarkasti millaista tietoa varusmiehistä tulisi kerätä, joten tämä valintalomakkeen kohta on toteutukseltaan hyvin pitkälti kouluttajan ja perusyksikön harkinnan varassa. Minimipisteraja, jotta varusmies voidaan valita aliupseeri- tai reserviupseerikurssille on 2 pistettä. Kouluttaja toteuttaa arviointinsa seuraavan pisteytyksen mukaan:

- 0 = sopimaton sodanajan johtajaksi
- 1 = heikosti sopiva

<sup>107</sup> PEKOUL-OS PAK A 01:05.01:04 Varusmiesten valinnat, liite 3, 2-3

- 2 = sopiva
- 3 = hyvin sopiva
- 4 = erittäin sopiva<sup>108</sup>

### 3.5 Varusmiesesimiesten tekemä arviointi

Varusmiesesimiehet tekevät oman joukkueensa varusmiehistä arvioinnin samankaltaisin perustein kuin henkilökunta. Perusyksikön päällikkö kääsee ja ohjeistaa varusmiesesimiesten toteuttaman valintakokouksen, jossa yksittäisten varusmiesten arvoinnit koostetaan valintajonon muodostamiseksi. Varusmiesesimiesten toteuttama arviointi noudattaa seuraavaa pisteytysporrasta:

- 0 = sopimaton sodanajan johtajaksi
- 1 = sopiva
- 2 = hyvin sopiva<sup>109</sup>

### 3.6 Vertaisarviointi

Oikein toteutettua vertaisarviointia pidetään parhaana menestymisen ennustajana. Vertaisarvioinnin onnistumisen perusedellytys on, että varusmiehet tuntevat toisensa riittävän hyvin. Tämä edellyttää 5-6 viikon jatkuvaa yhdessäoloa. Vertaisarviointi toteutetaan yleensä ryhmittäin siten, että jokainen koulutettava arvioi muut ryhmänsä jäsenet. Koulutettavia kehoitetaan perustamaan arvionsa seuraavaan kysymykseen: ”Haluaisinko toimia hänen johtamassaan ryhmässä sodan aikana, kuolemanvaaran sisältävissä tilanteissa?” Arvioinnin toteutuksessa koulutettavilla on käytössään numeroasteikko 1-9, kuitenkin siten, että numeroita 1 ja 9 on käytettävä vähintään kerran. Käytettävä numeroasteikko vastaa arviointia seuraavasti:

- 1 = en missään tapauksessa...
- ...5 = siltä väliltä...
- ...9 = erittäin mielelläni

---

<sup>108</sup> Sama, 3

<sup>109</sup> Sama, 4

Arvioinnin jälkeen jokaisen koulutettavan saamista pisteistä lasketaan keskiarvo, joka muunnetaan pisteiksi valintalomakkeelle seuraavasti:

- 0 = vertaiskeskiarvo välillä 1.00 - 2.99
- 1 = vertaiskeskiarvo välillä 3.00 - 4.99
- 2 = vertaiskeskiarvo välillä 5.00 - 6.99
- 3 = vertaiskeskiarvo välillä 7.00 - 9.00 <sup>110</sup>

### 3.7 Johtajatehtävärata

Johtajatehtäväradan suorittavat kaikki aliupseerikurssi 1:n aliupseerioppilaat. Rata koostuu 3-6 rastista, jotka sisältävät nopeita tilanteita. Johtajatehtäväradan tarkoitus on mitata johtajao ominaisuuksia, kuten aloitteellisuutta, ongelmanratkaisukykyä, toimeenpanon ripeyttä ja esiintymisvalmiutta. Rastien suunnittelusta vastaa aliupseerikurssin johtaja apunaan varusmiesjohtajat. Jokaisella rastilla tulee olla vähintään kaksi arvioijaa, joista toinen on henkilökuntaan kuuluva. Johtajatehtäväradalta saadut pisteet lasketaan yhteen ja muodostetaan arviointijono radalle osallistuneista varusmiehistä. Jono pisteytetään valintalomakkeelle seuraavasti:

- 0 = 10 %
- 1 = 20 %
- 2 = 40 %
- 3 = 20 %
- 5 = 10 % <sup>111</sup>

### 3.8 Oppimis- ja suoriutumismotivaatio

Kouluttaja toteuttaa oman joukkueensa varusmiehistä oppimis- ja suoriutumismotivaation arvioinnin apunaan varusmiesesimiehet. Oppimismotivaatiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä halua oppia opetettavat asiat ja suoriutumismotivaatiolla halua suoriutua hyvin palveluksessa. Arvioinnissa kouluttajan on kiinnitettävä erityisesti huomiota koulutettavan halun syvällisyyteen, eli erotettava todellinen halu ja esimiehen miellyttäminen toisistaan. Luotettava arviointi vaatii

---

<sup>110</sup> Sama, 4

<sup>111</sup> Sama, 5-7

toteutuakseen sen, että koulutettavia on seurattu määrätietoisesti ja heidät on opittu tuntemaan mahdollisimman hyvin. Jotta koulutettava voidaan sijoittaa reserviupseerikurssille, hänen on saatava tästä kohdasta vähintään kaksi pistettä valintalomakkeelle. Arviointi antaa pisteitä valintalomakkeelle seuraavasti: Koulutettava haluaa oppia ja suoriutua palveluksesta...

- 0 = heikosti
- 1 = tyydyttävästi
- 2 = normaalisti
- 3 = hyvin
- 4 = erinomaisesti<sup>112</sup>

### 3.9 Oma koulutushalukkuus

Pkoe Pro- ohjelma antaa arvion varusmiehen johtajakoulutushalukkuudesta asteikolla 1-9. Yli 5:n tulos kertoo keskimääräistä voimakkaammasta ja alle 5: tulos keskimääräistä heikommasta motivaatiosta. Arvio perustuu peruskoe 2b:n loppuosassa esitettäviin kysymyksiin halukkuudesta osallistua johtajakoulutukseen sekä kysymyksiin varusmiehen maanpuolustustahdosta. Pkoe Pro -ohjelman antamaa arviota tulee käyttää pohjana, kun varusmieheltä kysytään halukkuutta osallistua johtajakoulutukseen. Jos varusmiehen vastaus eroaa selkeästi tästä arviosta, niin häneltä voi kysyä perusteluita mielenmuutoksesta, jolloin saadaan perustellumpi kuva hänen todellisesta halukkuudestaan. Minimivaatimus reserviupseerikurssille on vähintään 1 piste valintalomakkeelle. Pisteytys on seuraavanlainen:

- 0 = ei halukas
- 1 = ei vastusta
- 2 = halukas reserviupseerikoulutukseen
- 3 = erittäin halukas reserviupseerikoulutukseen
- 4 = erittäin halukas reserviupseerikoulutukseen sekä halukas sotilasuralle<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> Sama, 7–8

<sup>113</sup> Sama, 9

## 4. RESERVIUPSEERIKURSSI

Reserviupseerikurssin oppilasvalinnat toteutetaan valtakunnallisesti yhtenäisen käytännön mukaisesti. Aliupseerikurssi 1:llä annettava koulutus luo perustan reserviupseerikurssin koulutukselle. Reserviupseerikurssin tulee antaa reservin upseeriksi koulutettaville henkilöille sellaiset perustiedot, -taidot ja asenteelliset valmiudet, että he kykenevät johtajakaudellaan oppimaan lisää ja aktiivisesti harjaantumaan oman sodan ajan joukkonsa johtajina ja kouluttajina. Reserviupseerikoulutuksen päämäärät ovat: 1. Joukkotuotantosijoituksen mukaisessa tehtävässä toimiva reservin upseeri kykenee itse kouluttamaansa joukkoa johtaen voittamaan ensimmäisen taistelun. 2. Jatkosijoituksessaan reservin upseeri kykenee omaksumaan aktiivisesti ja oma-aloitteisesti tehtävässä vaadittavat tiedot ja taidot. 3. Reservin upseeri kykenee kaikissa tehtävissään toimimaan maanpuolustustahtoisesti ja innostavana esimerkkinä omalle joukolleen. Päämäärän saavuttamisella tarkoitetaan, että reservin upseeri tietää omassa sodan ajan tehtävässään taistelun asettamat vaatimukset omalle joukolleen sekä hallitsee joukkonsa kouluttamisen ja johtamisen perusteet. Päämäärän saavuttaminen edellyttää, että reservin upseeri sisäistää jatkuvan johtajana kehittymisen ja kasvamisen periaatteen osaksi omaa toimintaansa.<sup>114</sup>

### 4.1 Rakenne ja tehtävät

Reserviupseerikoulun toimintaa säätelevät laki Puolustusvoimista (2007/551), määräykset Puolustusvoimien kokoonpanosta, viroista ja toiminnasta sekä muut Pääesikunnan ja Maa-voimien esikunnan antamat joukko-osastoja ja sotilaslaitoksia koskevat pysyväisasiakirjat, käskyt ja ohjeet.<sup>115</sup> Reserviupseerikoulun kokoonpanon muodostavat esikunta, Reserviupseerikurssi, huoltokeskus, kuljetuskomppania sekä jääkärikomppania. Reserviupseerikoulua johtaa koulun johtaja apunaan esikunta. Reserviupseerikurssia johtaa reserviupseerikurssin johtaja apunaan kurssitoimisto. Reserviupseerikurssi rakentuu kurssitoimiston lisäksi kahdeksasta perusyksiköstä, joita ovat 1. komppania, sissikomppania, sotilaspoliisikomppania, tulenjohtopatteri, tuliasemapatteri, ilmatorjuntapatteri, pioneerikomppania ja viestikomppania. Reserviupseerikurssin päätehtävä on valtakunnallisen reserviupseerikoulutuksen toteutus. Muut tehtävät ovat upseerikokelaiden jatkokoulutus ja valtakunnallisten kertausharjoitusten järjestäminen.<sup>116</sup> Näiden lisäksi reserviupseerikurssi vastaa muiden, reservin upseerin tutkintoon

<sup>114</sup> Reserviupseerikurssin opetussuunnitelma 2010, 4–7

<sup>115</sup> Karjalainen T, 2007, 44

<sup>116</sup> Puolustusvoimien internetsivut

tähtäävien kurssien suunnittelusta ja toteutuksesta. Näitä kursseja ovat aliupseerista upseeriksi reservissä kurssi, sotilasjohtamisen kurssi ja joukkueenjohtajakurssi.<sup>117</sup>

Persuysyksiköiden päälliköt toimivat reserviupseerikurssin johtajan suoranaisine alaisina. Päälliköt johtavat, ohjaavat ja valvovat yksikön toimintaa sekä koulutettavien arvostelua. Päälliköiden suoranaisine alaisina toimivat joukkueen tai jaoksen johtajat. Jokaiselle joukkueelle tai jaokselle nimetään ennen kurssia vastuullinen johtaja. Hänellä on ensisijainen vastuu tukea ja kannustaa koulutettavia opinnoissa, pysyä selvillä joukkueensa johtamissuoritusten ja koulutöiden arvosanoista, palveluksesta poissaoloista ja muista arvosteluun ja kurssin läpäisyyn vaikuttavista seikoista sekä arvostella johtamissuoritukset annettujen ohjeiden mukaisesti. Joukkueenjohtajan tehtäviin kuuluu lisäksi esitysten tekeminen kirjallisen kehotuksen antamisesta, valvontaan asettamisesta, valvonnasta vapauttamisesta ja opintojen keskeyttämisestä. Koulutettavien opintojen seuraaminen tähtää siihen, että jokainen koulutettava suorittaa kurskinsa hyväksytysti.<sup>118</sup>

Reserviupseerikurssin ajallinen kesto on 14 viikkoa eli 98 vuorokautta. Lomapäiviä on keskimäärin 22 ja varsinaisia koulutusvuorokausia 76. Keskimääräinen koulutusaika kasarmilla on 7,30 tuntia ja maastossa 12 tuntia. Maastovuorokausia on 25 kpl. Kokonaistuntimääräksi reserviupseerikurssilla muodostuu 682,5 tuntia.<sup>119</sup>

## 4.2 Opinnot ja arvostelu

Maavoimien esikunta määrittää reserviupseerikurssin opetussuunnitelman perusteet, koulutuksen tavoitteet, osaamisvaatimukset, oppiainejaon sekä arvosteluohjeet.<sup>120</sup> Arvosteltavat oppiaineet reserviupseerikurssilla sekä niiden kertoimet ovat:

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| • Johtaja- ja kouluttajakoulutus    | 9 |
| • Aselaji- ja koulutushaarakoulutus | 9 |
| • Taktiikka                         | 4 |
| • Fyysinen koulutus.                | 4 |

<sup>117</sup> Reserviupseerikoulun arvosteluohje 2012, 11

<sup>118</sup> Sama, 4-5

<sup>119</sup> Reserviupseerikurssin opetussuunnitelma 2010, 4

<sup>120</sup> PEMAAV-OS PAK 02:01.04, 1

Reserviupseerikurssilla koulutettavat suorittavat reserviupseerin tutkinnon. Tutkinnon saaminen edellyttää, että koulutettava on saavuttanut hyväksytyn arvosanan kaikissa arvosteltavissa oppiaineissa sekä saavuttanut vähintään yleisarvosanaa välttävä vastaavan kokonaispistemäärän. Yleisarvosanoja vastaavien pisteiden alarajat ja hylätyn/heikon yläraja ovat seuraavat:

• Erinomainen (E)	107 pist.
• Kiitettävä (K)	91 pist.
• Hyvä (H)	65 pist.
• Tyydyttävä (T)	39 pist.
• Välttävä (VÄL)	35 pist.
• Hylätty/Heikko (HYL/HEIK) alle	35 pist.

Maksimipistemäärä on 130 pistettä ja yksikön pistekeskisarvon on oltava 78,00 - 83,20. Kursin kokonaispisteiden määrittämiseksi, lasketaan ensin kunkin oppiaineen koulutöistä oppiainekohtainen keskiarvo. Tämän jälkeen keskiarvo kerrotaan oppiainekohtaisella painokerrotoilla. Lopuksi summataan jokaisen oppiaineen pisteet yhteen, jolloin saadaan lopulliset pisteet ja yleisarvosanat. Mikäli koulutettavan saavuttama kokonaispistemäärä ei riitä yleisarvosanaan välttävä tai lopullinen arvosana on jossakin vaiheessa hylätty/heikko, hänen opintonsa keskeytetään. Jokaiseen arvosteltavaan oppiaineeseen sisältyy tarpeellinen määrä koulutöitä oppimistulosten arvioimiseksi. Suoritukset harjoituksissa, koulutöissä ja kilpailuissa arvostellaan käyttäen asteikkoa 0-5. Arvosanat jakautuvat seuraavasti:

• Erinomainen (E)	4,50 - 5,00
• Kiitettävä (K)	3,50 - 4,49
• Hyvä (H)	2,50 - 3,49
• Tyydyttävä (T)	1,50 - 2,49
• Välttävä (VÄL)	1,00 - 1,49
• Hylätty/Heikko (HYL/HEIK) alle	≤ 0,99

Johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa sekä aselaji- ja koulutushaarakoulutuksessa alin hyväksytty arvosana on 1,50. Muissa oppiaineissa alin hyväksytty arvosana on 1,00. Koulutöiden arvostelussa ylin arvosana 5,00 voidaan antaa parhaiten menestyneelle opiskelijalle, kun hän on saavuttanut vähintään 90 % koulutyön pistemäärästä. Tästä alaspäin arvostelu toteutetaan normaalijakauman mukaisesti siten, että keskiarvon on oltava 2,80 - 3,20. Koulutettavat, jotka



ovat saavuttaneet 50 % parhaimman arvosanan saavuttaneen pistemäärästä, saavat aina hyväksytyn arvosanan.<sup>121</sup> Hylätyn koulutuksen tai johtamissuorituksen voi uusida yhden kerran. Uusitun koulutuksen arvosana voi olla korkeintaan 2,49 (tydyttävä). Käytännön johtamissuoritukset noudattavat samaa uusimisen periaatetta. Mikäli uusintakoulutuksen jää hylätyksi, lopulliseksi arvosanaksi jää voimaan hylätyistä parempi arvosana. Hyväksyttyä koulutusta ei voi uusida.<sup>122</sup>

Koulutettavalle, jolla on vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, voidaan antaa opintojen tehostamiseksi kirjallinen kehoitus tai asettaa koulutettava valvontaan. Perusteina kirjalliselle kehoitukselle ovat heikko opintomenestys, koulutettavan palvelushaluttomuus, hänen yleisessä käyttäytymisessään on huomauttamista tai kun palveluksesta poissaolovuorokausien määrä ylittää kahdeksan vuorokautta. Kirjallisen kehoituksen antamista koulutettavalle voi esittää jokainen kyseisen yksikön henkilökuntaan kuuluva ammattisotilas. Päätöksen kehoituksen antamisesta tekee perusyksikön opettajakokous, johon kuuluvat kaikki yksikön henkilökuntaan kuuluvat johtajanaan yksikön päällikkö.<sup>123</sup>

Koulutettava voidaan asettaa valvontaan kirjallisen kehoituksen jälkeen tai suoraan opettajakokouksen esityksestä. Valvontaan asettamisen perusteet ovat heikko opintomenestys tai koulutettavan sopimattomuus reservin upseeriksi. Esitys valvontaan asettamisesta on tehtävä kirjallisesti ja esityksen tulee sisältää arvosanat oppiaineittain, palveluksesta poissaolopäivät sekä kuvaus koulutettavan luonteenpiirteistä ja johtajaominaisuuksista. Päätöksen valvontaan asettamisesta tekee opettajaneuvosto, johon kuuluvat perusyksiköiden päälliköt johtajanaan reserviupseerikurssin johtaja. Opettajaneuvosto tekee päätöksen myös koulutettavan valvonnan vapauttamisesta.<sup>124</sup>

Mikäli kirjallinen kehoitus ja valvontaan asettaminen osoittautuvat tehottomiksi vaihtoehtoisiksi, voidaan koulutettavan opinnot esittää keskeytettäväksi. Opintojen keskeyttämisen perusteita ovat terveydelliset syyt, riittämätön edistyminen opinnoissa, johtajaominaisuuksien ja -taitojen riittämättömyys, koulutettavan syyllistyminen rikokseen, joka osoittaa sopimattomuutta koulutettavaan tehtävään sekä koulutettavan oma anomus erityisen painavasta syystä. Esitys opintojen keskeyttämisestä tehdään kirjallisesti ja sen tulee sisältää samat asiat kuin esitys valvontaan asettamisesta. Opettajajakous voi tehdä esityksen opintojen keskeyttämisestä terveydellisten syiden perusteella, mikäli koulutettava on ollut poissa viikko-ohjelman

<sup>121</sup> Reserviupseerikoulun arvosteluohje 2012, 6–7

<sup>122</sup> Sama, 7

<sup>123</sup> Sama, 8

<sup>124</sup> Sama 8–9

mukaisesta palveluksesta kurssin viimeisen viikon torstaihin mennessä 15 vuorokautta tai enemmän. Opintojen keskeyttämisesityksen tekee yksikön opettajakokous. Tämän jälkeen opettajaneuvosto käsittelee asian ja tekee esityksen Reserviupseerikoulun johtajalle. Koulun johtaja tekee päätöksen opintojen keskeyttämisestä kuultuaan ensin kyseistä koulutettavaa.<sup>125</sup>

#### 4.3 Reserviupseerikurssin Pioneerikomppania kurssilla 240

Pioneerikomppania on yksi reserviupseerikurssin kahdeksasta perusyksiköstä. Pioneerikomppanian upseerioppilaiden aloitusvahvuus kurssilla 240 oli 73. Kahden upseerioppilaan opinnot jouduttiin keskeyttämään terveydellisistä syistä ja yhdellä upseerioppilaalla opintojen keskeyttämisen syynä oli soveltumattomuus koulutettavaksi reservin upseeriksi. Kurssin aikana annettiin kirjallinen kehoitus heikon opintomenestyksen vuoksi kahdeksalle upseerioppilaalle ja runsaiden poissaolojen takia neljälle upseerioppilaalle. Yksi upseerioppilas asetettiin kurssin aikana valvontaan.<sup>126</sup>

Koulutus toteutettiin kolmessa koulutusjoukkueessa opetussuunnitelman mukaisesti. Sotaharjoitusvuorokausia kurssilla kertyi 21 ja muita maastokoulutuspäiviä kertyi 8. Kouluttajatilanne oli kurssin aikana laskennallisesti tyydyttävä, mutta käytännössä heikko, sillä jokaiselle joukkueelle ei ollut osoittaa koko kurssin ajaksi yhtä peruskoulutettua kouluttajaa. Yksikön kouluttajavahvuuteen kuului kaksi opistoupseeria, yksi aliupseeri ja yksi sopimussotilas. Näiden lisäksi yksikön vahvuuteen kuului päällikkö, varapäällikkö, vääpeli ja viisi kouluttajakokelasta. Vääpeli ja varapäällikkö joutuivat omien töidensä ohella toimimaan kouluttajatehtävissä johtuen kouluttajien sairaslomista ja koulutustapahtumien luonteesta.<sup>127</sup>

#### 4.4 Reserviupseerikurssin Pioneerikomppania kurssilla 241

Kurssin 241 pioneerikomppanian aloitusvahvuus oli 68 upseerioppilasta. Kahden upseerioppilaan opinnot jouduttiin keskeyttämään terveydellisistä syistä. Kirjallinen kehoitus annettiin kurssin aikana kahdeksalle upseerioppilaalle heikon opintomenestyksen vuoksi ja kahdelle upseerioppilaalle runsaiden poissaolojen takia. Kolme upseerioppilasta asetettiin kurssin aikana valvontaan.<sup>128</sup>

<sup>125</sup> Reserviupseerikoulun arvosteluohje 2012, 9–10

<sup>126</sup> Reserviupseerikurssi 240 pioneerilinjan kurssikertomus, 1

<sup>127</sup> Reserviupseerikurssi 240 pioneerilinjan kurssikertomus, 1–3

<sup>128</sup> Reserviupseerikurssi 241 pioneerilinjan kurssikertomus, 1

Koulutus toteutettiin kolmessa koulutusjoukkueessa opetussuunnitelman mukaisesti. Sotaharjoitusvuorokausia kertyi kurssilla 20 ja muita maastokoulutuspäiviä 7. Kouluttajatilanne oli kurssin aikana heikko: jokaiselle joukkueelle ei ollut osoittaa koko kurssin ajaksi yhtä peruskoulutettua kouluttajaa. Pioneerikomppanian henkilöstövahvuuteen kuului päällikkö, varapäällikkö, vääpeli, kaksi opistoupseeria, yksi aliupseeri ja viisi kouluttajakokelasta. Vääpeli ja varapäällikkö joutuivat toimimaan omien töidensä ohella kouluttajatehtävissä, joka lisäsi hallinnollisten töiden ruuhkautumista ja vaikeutti määräaikojen noudattamista.<sup>129</sup>

#### 4.6 Johtopäätökset

Reserviupseerikurssille valitut upseerioppilaat ovat osoittaneet olevansa henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan ikäluokkansa parhaimmistoja. He ovat seuloituneet palveluksessa osoitettujen ominaisuuksien ja kykyjen perusteella ensin aliupseerikurssille, jonka päätyttyä heidät on komennettu toisen valintamenettelyn jälkeen reserviupseerikurssille. Tarkastelen seuraavaksi luvussa kaksi esitettyjen menestystekijöiden kosketuspintaa suhteessa valintamenettelyyn reserviupseerikurssille ja opiskeluun reserviupseerikurssilla. Tämän tarkastelun lopputuotteena vastataan tutkimuksen ensimmäiseen päätutkimuskysymykseen.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppimisen kokonaismalli edellyttää menestyvältä oppimiselta sisäisten tekijöiden eli henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi myös oppimisprosessin hallintaa sekä ulkoisten tekijöiden tarkoituksenmukaisuutta ja mielekkyyttä. 14 viikkoa kestävä reserviupseerikurssi edellyttää koulutettavilta kykyä oppia uusia asioita kiivaassakin tahdissa. Kurssilla menestymien vaatii koulutettavilta joustavaa opiskelustrategioiden käyttämistä sekä tehokasta oppimisen itsesäätelystä.

Reserviupseerikurssilla opiskelevat upseerioppilaat ovat persoonallisuudeltaan sopeutumiskykyisiä varusmiespalvelukseen ja heillä on kyky hallita itseään psyykkistä painetta vaativissa tilanteissa. Näillä tekijöillä on yhteys menestymiseen sotilasjohtajana. Reserviupseerikurssin valintamenettelyssä näitä asioita mitataan peruskoe 2b:n avulla. Ne yksilöt, jotka eivät menesty riittävän hyvin kyseisessä kokeessa, eivät pääse opiskelemaan reserviupseerikurssille muutoin, kuin poikkeustapauksissa.

Peruskoe 1 pitää sisällään tehtäviä, jotka mittaavat yleislahjakkuutta tai loogista päättelykykyä. Testitulokset ovat yhteydessä opintomenestykseen sekä päätöksentekokykyyn aikapai-

<sup>129</sup> Reserviupseerikurssi 241 pioneerilinjan kurssikertomus, 2–3

neessa. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että reserviupseerikurssilla opiskelee keskimääräistä älykkäämpiä yksilöitä suhteessa omaan ikäluokkaansa.

Vertaisarviointi mittaa kouluttajan tekemän arvioinnin ohella koulutettavan osoittamien kykyjen soveltuvuutta sotilasjohtajaksi. Varusmiesten valintoja käsittelevässä normissa todetaan, että oikein toteutettua vertaisarviointia pidetään parhaana menestymisen ennustajana. Arvioinnin onnistuminen edellyttää, että vastaajat tuntevat toisensa riittävän hyvin.<sup>130</sup> Tutkijana suhtaudun kyseiseen väittämään hieman skeptisesti. Mikäli tämä väittämä on tutkimuksella todettu luotettavaksi, tulisi sen painokerroin valintamenettelyssä olla suurempi.

Upseerioppilaan valitseminen reserviupseerikurssille edellyttää opiskelijoilta keskimääräistä voimakkaampaa motivaatiota. Valintamenettelyssä motivaatiota mitataan peruskoe 2b:n sekä koulutettavan oman halukkuuden ja kouluttajan tekemän arvioinnin perusteella. Yksilön motivaatistasosta voidaan tehdä myös johtopäätöksiä tämän kuntoindeksin perusteella. Hyvä fyysinen kunto edesauttaa kiistatta palveluksessa jaksamista ja erilaisista sotilaalta vaadittavista suoritteista selviytymistä. Jos yksilöllä on voimakas halu suoriutua hyvin varusmiespalveluksessa, hän todennäköisesti panostaa myös henkilökohtaisen kuntonsa ylläpitoon ja kehittämiseen. Kuntoindeksi muodostaa yhden valintaperusteen aliupseerikurssille sekä reserviupseerikurssille liittyvässä valintamenettelyssä. Reserviupseerikurssilla koulutettavat tarvitsevat hyvää peruskuntaa fyysisesti raskaista harjoituksista selviytymiseen sekä menestyäkseen fyysisen koulutuksen sisältämistä koulutöistä.

Reserviupseerikurssilla opiskelevien motivaatio voi olla yksilöstä ja tilanteesta riippuen joko ulkoista tai sisäistä. Ulkoista motivaatiota voidaan tehostaa antamalla upseerioppilaalle kirjallinen kehoitus tai asettamalla hänet valvontaan heikon opintomenestyksen vuoksi. Koulutettavien sisäiseen motivaatioon voidaan vaikuttaa oppimista tukevien ulkoisten tekijöiden avulla.

Kouluttajan rooli on keskeinen rakennettaessa oppimista tukevaa, mielekästä oppimisilmapiiriä. Joukon hyvä yhteishenki ja tasa-arvoisuuteen perustuva organisaatiokulttuuri edistävät usein koulutuksen mielekkyykokemusta. Vuorovaikutuksen luominen ja ylläpitäminen kouluttajan ja koulutettavien välillä edistää tehokasta oppimisprosessia. Tämän sisäistäminen edellyttää kouluttajalta konstruktivistisen oppimiskäsityksen ymmärtämistä. Kouluttajan tulisi edistää oppimisen mielekkyyttä tutustumalla koulutettaviin, tukemalla heidän itsenäisyyttään, huolehtimalla koulutuksen nousujohteisuudesta sekä osoittamalla kunkin yksilön merkityksen

---

<sup>130</sup> PEKOUL-OS PAK A 01:05.01:04 Varusmiesten valinnat, liite 3, s.4

joukon onnistuneen toiminnan kannalta.<sup>131</sup> Kurssin loppupalautteessa upseerioppi lailta kysyttiin heidän kokemuksiinsa kurssin aikaisesta yhteishengestä. Viisiportaisella asteikolla mitattuna kurssin 240 osalta vastauksen keskiarvo oli 4,8 ja kurssin 241 osalta 4,5. Kysyttäessä onko upseerioppilaita kohdeltu oikeudenmukaisesti, vastausten keskiarvot olivat 4,5 (K240) ja 4,6 (K241).<sup>132</sup> Tämä kertoo osaltaan kurssin aikaisen oppimisilmapiirin ja toimintakulttuurin onnistumisesta, vaikka heikko henkilöstötilanne aiheuttikin omat haasteensa.

Konstruktivistisesta näkökulmasta katsottuna opetussuunnitelman tulisi olla joustava ja koulutettavien yksilöllisyyden huomioiva. Tällöin etukäteen laadittu yksityiskohtainen opetussuunnitelma kyseenalaistuu.<sup>133</sup> Reserviupseerikurssin opetussuunnitelma sekä yksikkökohtaiset koulutussuunnitelmat tähtäävät konkreettisiin mitattaviin suorituksiin. Ne jakautuvat osatavoitteisiin, jotka pyritään suorittamaan tietyssä järjestyksessä ennen kuin voidaan siirtyä seuraavaan vaiheeseen tai tavoitteeseen. Opetus- ja koulutussuunnitelmat edustavat selvästi behavioristista mallia, vaikka Puolustusvoimien virallinen oppimiskäsitys perustuu konstruktivismiin. Tähän vaikuttaa uskoakseni monikin asia. 14 viikkoa kestävä reserviupseerikurssi on ajallisesti hyvin rajallinen, kun otetaan huomioon kaikki ne opetustavoitteet, joiden saavuttamista tulevalta joukkueenjohtajatasen reservin upseerilta vaaditaan. Toinen asia on yhteistointiharjoitukset, jotka on sovittava ajankohdallisesti päällekkäin muiden yksiköiden kanssa. Lisäksi koulutusaiheet ovat usein sellaisia, joista koulutettavilla ei ole aiemmin muodostuneita tietorakenteita, joihin he voisivat peilata opittuja asioita konstruktivismin hengessä. Osatavoitteiden edellyttämällä koulutuksella luodaan koulutettaville perustietämys eri aihealueista, jotta voidaan edetä seuraavaan koulutustavoitteeseen. Joustavan ja väljästi suunnitellun opetussuunnitelman käyttö ei siten ole tarkoituksenmukaista reserviupseerikurssilla.

Perinteinen koe- ja tenttiarviointi johtaa usein pintasuuntautuneeseen opiskeluun ja ulkomuistinkin käyttöön. Asiat ”päntätään päähän” ennen tenttiä ja unohdetaan nopeasti tentin jälkeen. Tällaisessa kontrolloivassa arvioinnissa oppimisprosessin kulku jää yleensä näkymättömiin ja arviointi viestittää oppilaalle ainoastaan sen, kuinka hyvä tai huono hän oli käytetyllä arviointiasteikolla tai suhteessa muihin opiskelijoihin.<sup>134</sup> Reserviupseerikurssilla arviointi toteutetaan määrällisesti. Tulokset on helposti mitattavissa ja ne perustuvat usein pintaoppimisen kautta muodostettuihin tietoihin. Mittarit koostuvat valmiista lomakkeista, joissa vastaukselle on varattu tietty tila, tai monivalinta- ja täydennystehtävistä. Näiden tekniikoiden käyttäminen

<sup>131</sup> Toiskallio J, 1998, 20–33

<sup>132</sup> Pioneerikomppanian loppupalaute kursseilla 240 ja 241

<sup>133</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 191, 200–202

<sup>134</sup> Rauste-Von Wright ym., 2003, 178–179

tulee silloin kysymykseen, kun oppilasmäärät ovat suuria ja aikaa on vähän.<sup>135</sup> Reserviupseerikurssilla keskitytään liiaksi oppimistulosten arviointiin. Tämä johtuu suurelta osin siitä, että koulutettavat asetetaan jonoon kurssimenestyksen perusteella. Nykymuotoiset koulutyöt tekevät upseerioppilaiden arvioinnista suhteellisen helppoa, mutta osittain oppimisen kustannuksella. Koulutettavien valikoituneisuus kykytekijöiden osalta mahdollistaisi paremmin oppimista tukevan arviointitavan käyttöönoton reserviupseerikurssilla. Määrällisen arvioinnin rinnalle tulisikin ottaa käyttöön myös laadullinen arviointi. Lisäksi arvioinnin tulisi olla yksilökeskeistä, jossa huomioitaisiin myös opetus- ja oppimisprosessi sekä oppimistulokset. Tällä menettelyllä saataisiin parannettua koulutettavien syväoppimista.

Oppimistulosten arvioinnissa reserviupseerikurssilla käytetään normaalijakautunutta arvosanajakautumaa. Lineaarisesti jakautunutta arvosanajakautumaa käytettäessä, suurempi joukko koulutettavista saa myönteisiä kokemuksia opiskelustaan. Tämä vahventaa yksilöiden itsetuntoa ja itsearvostusta, jolloin koulutettavat asettavat tavoitteensa entistä korkeammalle.<sup>136</sup>

---

<sup>135</sup> Peltonen H, 1997, 82

<sup>136</sup> Mustonen A, 2001, 20

## 5. TRANSFORMATIONAALISEN JOHTAMISEN MALLI

### 5.1 Mallin tausta

Johtamisen uuden paradigman konkreettisena syntyhetkenä pidetään James MacGregor Burns sin vuonna 1978 julkaistua teosta ”Leadership”. Burns erottaa toisistaan kaksi johtajuuden muotoa: transaktionaalisen- ja transformationaalisen johtajuuden. Tyypillisin johtajuuden ilmenemismuoto on transaktionaalinen. Sen perusajatus on vastavuoroisuus, jossa johtaja lähestyy alaistaan vaihtaakseen jotakin, esimerkiksi palkkaa työhön. Transaktionaalisessa johtamisessa johtaja pyrkii saavuttamaan tietyt tavoitteet alaisiinsa vaikuttamalla riippumatta siitä, mitkä alaisten tavoitteet ovat.<sup>137</sup>

Transformationaalisessa johtamisessa johtaja tunnistaa ja käyttää hyväkseen alaisten tarpeita ja vaatimuksia. Transformationaalinen johtaja pyrkii tunnistamaan alaistensa motiivit, tyydyttämään alaisiltaan yhä korkeamman tason tarpeita ja sitouttamaan näin alaisensa kokonaisvaltaisesti. Parhaimmillaan tuloksena syntyy stimuloiva ja kehittävä vuorovaikutussuhde, jossa alaisten ja johtajien tavoitteet lähestyvät toisiaan. Arvojen muokkaantuminen on Burns in mukaan henkisen kasvun ydin. Yksilön arvojen muokkaantumiseen liittyvä konflikti on transformationaalisen johtajuuden perusta. Tämä konflikti syntyy useimmiten yksilön tarpeiden ja moraalisten arvojen ristiriidasta. Henkinen kasvu edellyttää, että yhä useammin valinnat tapahtuvat moraalisten arvojen sanelemana. Konfliktien ratkaisuun vaaditaan kuitenkin, että yksilö on valmis muuttamaan merkitysperspektiiviään. Transformationaalinen johtajuus sisältääkin konstruktivismin piirteitä, koska sillä on yhteys empiirisen tutkimuksen mukaan yksilöllisten merkitysrakenteiden muodostamiseen. Transformationaalisen johtajan ihmiskäsitys on myönteinen ja kasvuhakuisuutta korostava.<sup>138</sup>

Burns näki transaktionaalisen ja transformationaalisen johtajuuden keskenään vastakkaisiksi johtamistavoiksi, lähinnä toistensa ääripäiksi.<sup>139</sup> Hänen ajatustensa edelleen kehittäjä ja paradigman mallintaja Bernard M. Bass ei pitänyt kyseisiä termejä toistensa vastakohtina vaan enemmänkin toisiaan täydentävinä elementteinä. Bassin mukaan useimmat johtajat käyttävät vaihtelevasti niin transaktionaalista kuin transformationaalistakin johtamista ja kysymys onkin siitä, mikä on näiden kahden ulottuvuuden suhde johtajan käyttäytymisessä.<sup>140</sup>

---

<sup>137</sup> Nissinen V, 2000, 32

<sup>138</sup> Sama

<sup>139</sup> Kinnunen T, 2003, 27

Bass määrittelee transaktionaalisen johtajuuden seuraavien lausekkeiden avulla:

1. Johtaja selvittää mitä alaiset haluavat vastineeksi työstä ja pyrkii antamaan sen, mikäli suorituksen taso sitä edellyttää.
2. Johtaja kannustaa alaisiaan palkkioin tai niiden lupauksin.
3. Johtaja ottaa kantaa alaisen kiinnostuksen kohteisiin jos ne liittyvät juuri käsillä olevan työn tekemiseen.

Bass laajentaa tässä yhteydessä Burnsien ihmisten johtamisen näkökulmaa, sillä hän esittää transaktionaalisen johtamisen käsitteen vastaavan lähinnä ”management” -käsitteen sisältöä. Bass näkee siis transaktionaalisen johtajan lähinnä asioiden johtajana.<sup>141</sup>

Transformationaalinen johtaja kykenee nostamaan alaistensa suorituskyvyn tasolle, joka on suurempi kuin heidän alkuperäinen aikomuksensa oli. Alkuperäisellä aikomuksella Bass tarkoittaa alaisen oman havaitun suorituskyvyn perusteella tehtyä arviota asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi vaadittavista ponnistuksista. Tämä alaisen sisäsyntyisen motivaation kasvu on saavutettavissa kolmella, keskenään korreloivalla tavalla:

1. Johtaja kasvattaa alaisten tietoisuuden ja tiedostamisen tasoa liittyen tavoitteiden arvoon ja tärkeyteen sekä keinoihin niiden saavuttamiseksi.
2. Johtaja saa alaisensa asettamaan organisaation edun henkilökohtaisen etunsa edelle.
3. Johtaja kykenee nostamaan alaisensa henkistä tasoa, jolloin toimintaa ohjaavat entistä enemmän ylemmän tason kasvutarpeet.<sup>142</sup>

## 5.2 Kokonaisvaltaisen johtamisen malli

Bass kehitti empiiristen tutkimusten pohjalta transformationaaliseen johtamiseen perustuvan kokonaisvaltaisen johtamisen mallin (The Model of the Full Range of Leadership).<sup>143</sup> Tutkimukseni kannalta tämä malli on oleellista esitellä, koska Vesa Nissisen syväjohtamisen malli pohjautuu vahvasti tähän Bassin malliin. Tarkoitukseni on selventää Bassin johtamismallin kautta niitä vaikutteita ja ajatuksia, jotka ovat olleet syväjohtamisen mallin synnyn taustalla. Syväjohtamisen malli esitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Kuvassa 4 esitetään kokonaisvaltaisen johtamisen mallin optimaalinen johtajaprofiili. Mallin taustalla vaikuttaa alkuoletus, että johtajan johtamiskäyttäytymisessä ilmenee kaikkien ulottu-

<sup>140</sup> Bass B, 1985, 22

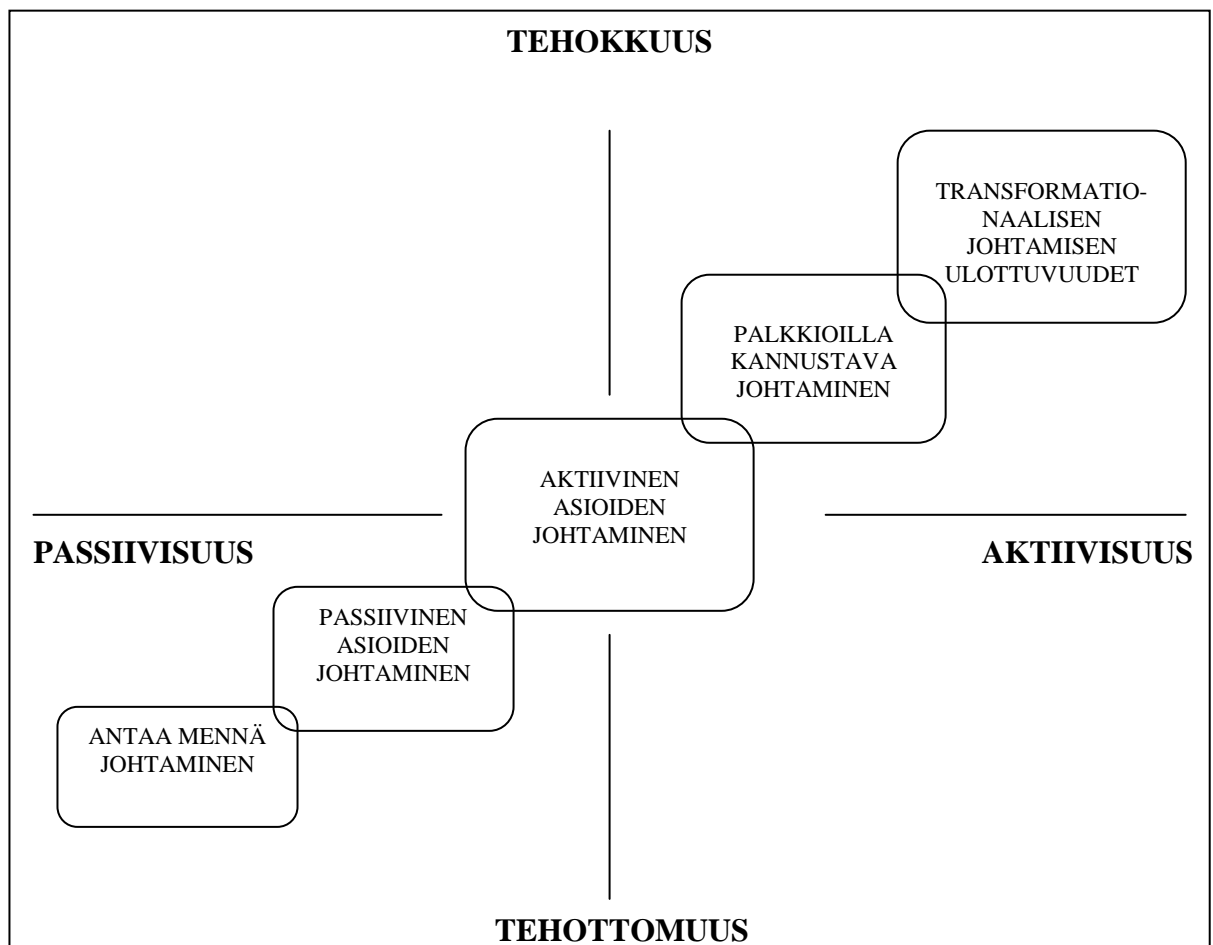
<sup>141</sup> Bass B, 1985, 11

<sup>142</sup> Sama, 20

<sup>143</sup> Bass B & Avolio B, 1994, 4–6



vuuksien piirteitä.<sup>144</sup> Profiili korostaa tehokkuuden ja aktiivisuuden merkitystä erinomaisessa johtamiskäyttäytymisessä.



Kuva 4. Johtajan optimaalinen profiili.<sup>145</sup>

Transformationaalisen johtamisen ulottuvuudet, neljä i:tä, koostuvat seuraavista komponenteista: idealized influence (idealisoitu vaikuttaminen), inspirational motivation (inspirationaalinen motivoiminen), intellectual stimulation (intellektuaalinen stimuloiminen) ja individualized consideration (yksilöllinen huomioiminen). Räsänen on kuvannut näiden ulottuvuuksien sisältöä alla esitetyn kaltaisesti.

Idealisoitu vaikuttaminen: johtaja toimii roolimallina ja hänet voidaan nähdä karismaattiseksi. Johtaja kantaa vastuun tekemisistään ja luottaa visioonsa. Alaiset luottavat johtajaan ja sitoutuvat tähän emotionaalisesti. Johtaja toimii alaistensa käyttäytymismallina, johon alaiset samaistuvat. Johtaja asettaa alaistensa tarpeet omiensa edelle.<sup>146</sup>

<sup>144</sup> Kinnunen T, 2003, 24

<sup>145</sup> Bass B & Avolio B, 1994, 5

<sup>146</sup> Räsänen M, 2005, 75–76

Inspiraationaalinen motivoiminen: johtaja rohkaisee alaisiaan kohottamaan odotuksiaan ja pyrkimyksiään kohti johtajan antamaa realistista ja optimaalista tulevaisuuden visiota. Ryhmäkiinteys kasvaa yhteisen tavoitteen myötä. Johtaja kannustaa omalla esimerkillään alaisiaan ylittämään näiden normaalin suoritustason ja siten saavuttamaan korkealla olevat tavoitteet.<sup>147</sup>

Intellektuaalinen stimuloiminen: johtajan pyrkimyksenä on rohkaista alaistensa ajattelua ja mielikuvituksen käyttöä sekä hyväksyä myös epätavalliset kehitysideat. Johtaja hakee uusia näkökulmia ja vaihtoehtoisia ratkaisumalleja tavoitteiden saavuttamiseksi. Johtaja on kiinnostunut alaistensa havainnoista ja ottaa alaiset mukaan ongelmanratkaisuun. Alaisten ei oleteta olevan johtajan kanssa samaa mieltä ja heidän sallitaan yrittävän uusia ratkaisumalleja.<sup>148</sup>

Yksilöllinen huomioiminen: johtaja havaitsee alaistensa kehittymistarpeet ja osoittaa olevansa kiinnostunut näiden henkilökohtaisesta ja ammatillisesta kehittymisestä. Johtaja hyväksyy erilaisuuden yksilöiden välillä ja tukee alaisiaan työhön liittyvissä ongelmatilanteissa. Alaisista pidetään huolta ja vuorovaikutus tapahtuu yksilökohtaisesti.<sup>149</sup>

Bassin mukaan transformationaalinen johtaminen laajentaa transaktionaalista johtamiskäsitystä. Transformationaalista johtamista ei tule ymmärtää erillisenä tyyliuuntana tai johtamisen keinona, vaan transaktionaalisen johtamiskulttuurin varaan rakentuvana kokonaisvaltaisena lähestymistapana. Transaktionaalisessa johtamisessa huomion keskipisteenä on tiedollisella tasolla tapahtuva vaihto alaisten, kollegoiden ja johtajan välillä. Transformationaalisen johtamisen neljä ulottuvuutta, joista Bass käyttää nimitystä erinomainen johtamiskäyttäytyminen, laajentavat transaktionaalisen johtamisen vuorovaikutustasoa.<sup>150</sup>

Transaktionaalinen johtaminen koostuu kolmesta komponentista: palkkioilla kannustaminen (contingent reward), aktiivinen asioiden johtaminen (management-by-exception-active) ja passiivinen asioiden johtaminen (management-by-exception-passive). Palkkioilla kannustava johtaminen keskittyy yksilöiden, ryhmien ja koko organisaation tehokkuuden seurantaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Johtaja antaa palautetta alaisten toiminnasta joko positiivisin tai negatiivisin ulkoisin kannustein. Nämä kannusteet ovat konkreettisia palkkioita, jotka tyydyttävät alhaisen asteen tarpeita (palkka, kiitos, status jne.). Johtajan toiminnan tunnusmerkkejä ovat rehellisyys, oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus ja pysyminen sovituissa toimintamal-

---

<sup>147</sup> Sama

<sup>148</sup> Sama

<sup>149</sup> Sama

<sup>150</sup> Bass B & Avolio B, 1994, 2–3

leissa<sup>151</sup>

Aktiivisessa asioiden johtamisessa huomion keskipisteenä on johtajan jatkuva asioiden, ohjeiden ja toimintatapojen tarkkaileminen. Johtaja haluaa, että asiat sujuvat sovittujen standardien mukaisesti ja havaitessaan poikkeaman näissä standardeissa, johtaja puuttuu asiaan välittömästi korjaten virheen tai väärän käyttäytymisen. Johtaja hallitsee johtamisprosessin ja ajankäytön hyvin sekä on hyvä organisoiija. Passiivinen asioiden johtaja luottaa organisaation perusrakenteeseen ja olettaa sen antavan riittävät perusteet alaisten työskentelylle. Hän työskentelee pääsääntöisesti omissa oloissaan ja puuttuu asioihin vasta kun virhe on jo tapahtunut ja alaisten toimivaltuudet eivät riitä asian ratkaisemiseen.<sup>152</sup>

Antaa mennä -johtaja (*laissez faire*) välttelee vastuutaan ja pakoilee ongelmatilanteita, ei halua ottaa kantaa mihinkään, ei olla ihmisten kanssa tekemisissä tai edes tavattavissa. Tällaisen johtajan toiminnan seurauksena johtajuus luisuukin usein organisaation sisälle, organisaation rakenteen ja rutiinien varaan tai epävirallisen johtajan vastuulle.<sup>153</sup>

### 5.3 Syväjohtamisen malli

Vuonna 1995 upseerien peruskoulutuksessa otettiin johtamistaidon painopistealueeksi ihmisten johtaminen. Kolme vuotta myöhemmin varusmiesten palvelusaikajärjestelmä uudistui, jolloin Puolustusvoimien johto nimesi myös varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen painopisteeksi ihmisten johtamisen. Vesa Nissinen aloitti tutkimisen, tavoitteenaan selvittää ”millaista johtajakoulutuksen tulee olla, jotta sen avulla saavutetaan pysyviä tuloksia ja jopa varusmiesajan jälkeen jatkuvaa kehitystä johtamiskäyttäytymisessä?”<sup>154</sup> Nissinen pyrki rakentamaan johtamiseen liittyvän tiedon avulla sellaista koulutusta ja opetusta, jolla saavutettaisiin konkreettisia oppimistuloksia. Sotilasaikakausilehti vuodelta 1995 toi transformationaalisen johtamisen Nissisen tietoon. Nissinen hankki tähän johtamisen malliin liittyvää lähdemateriaalia ja pyrki kehittämään mallista sovelluksen suomalaiseen sotilaskoulutukseen.<sup>155</sup>

Syväjohtamisen malli toimii johtajakoulutusohjelman sisältötiedon perustana. Syväjohtamisen kysymyssarja toimii mallin konkreettisena työkaluna, jonka avulla kerätään yksittäisille johtajille palautetietoa. Tämä asettaa rajoitteita mallin rakenteelle: malli sisältää vain sellaisia ulot-

<sup>151</sup> Bass B, 1998, 6

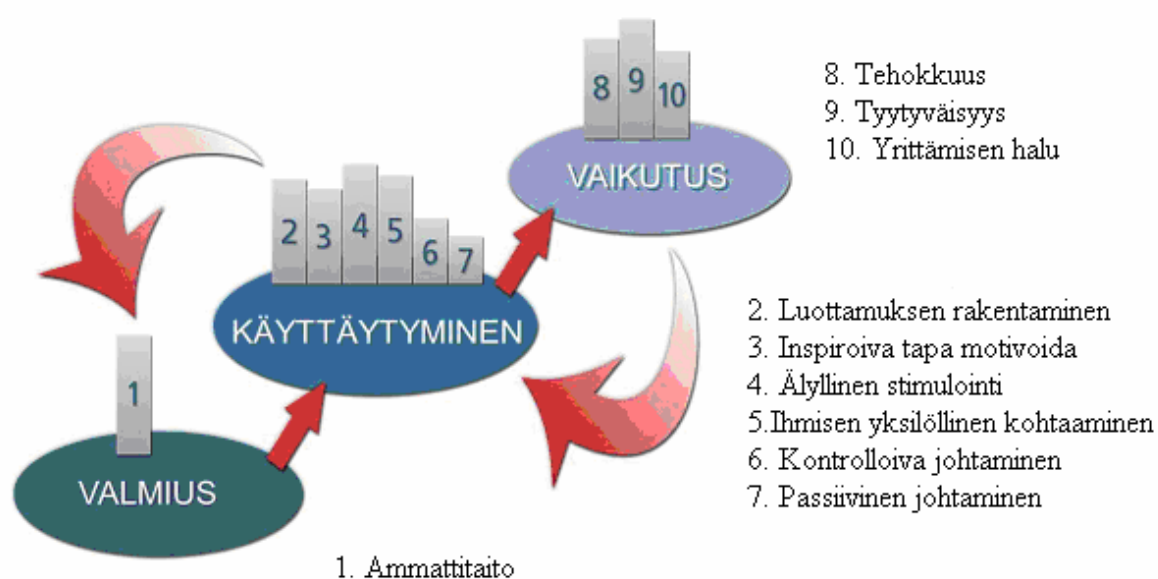
<sup>152</sup> Nissinen V, 1998, 39

<sup>153</sup> Sama, 38–39

<sup>154</sup> Sama, 10

<sup>155</sup> Kinnunen T, 2003, 30

tuvuuksia, joita ulkoisella palautteella voidaan luotettavasti arvioida. Näitä ulottuvuuksia on yhteensä kymmenen. Käyttäytymisen perustaa eli johtajan valmiutta kuvataan yhdellä ulottuvuudella, ammattitaidolla. Johtamiskäyttäytymistä mallinnetaan kolmella pääulottuvuudella: syväjohtamisella, kontrolloivalla johtamisella ja passiivisella johtamisella. Syväjohtaminen koostuu neljästä alaulottuvuudesta eli kulmakivistä. Näitä ovat luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, älyllinen stimulointi ja ihmisen yksilöllinen kohtaaminen. Johtamisen vaikutusta kuvataan kolmella ulottuvuudella: tehokkuudella, tyytyväisyydellä ja yrittämisen halulla.<sup>156</sup>



Kuva 5. Syväjohtamisen malli<sup>157</sup>

Johtajan valmius koostuu persoonallisista ominaisuuksista ja luonteenpiirteistä, johtamiseen liittyvistä arvoista, asenteista ja motivaatiosta sekä ammattitaitoon liittyvistä tiedoista ja taidoista. Näiden tekijöiden kehittymiseen vaikuttavat johtamistaidollinen koulutus ja kokemus. Nissinen määrittelee johtamisen vaikutuksen tarkoittavan ulkopuolelta havaittavaa ja mitattavissa olevaa muutosta organisaation tehokkuudessa, joka perustuu johtajan alaisten muuttuneeseen valmiuteen ja käyttäytymiseen. Syväjohtamisen mallin viitekehykseen (kuva 5) kuuluu myös eräänlainen takaisinkytkentä kaikkien tasojen välillä. Johtaja vaikuttaa alaiseensa ja alainen vaikuttaa myös johtajaansa ja tämän valmiuksiin, esimerkiksi asenteisiin ja motivaatioon. Alaisen vaikutuksen yhteys johtajan valmiuteen vahvistuu erilaisten palautejärjestelmien kautta.<sup>158</sup> Mallin ulottuvuuksien pääsisällöt on kuvattu seuraavissa kappaleissa.

<sup>156</sup> Nissinen V, 2000, 99–100

<sup>157</sup> Kinnunen T ym., 2012, 35

<sup>158</sup> Nissinen V, 1998, 16–17

**1. Ammattitaito** pitää sisällään johtajan nykyisessä tehtävässä tarvitsemat tiedot ja käytännön taidot. Ammattitaito nähdään osaamisena, joka luo pohjan päätöksenteolle ja asioiden hallinnalle. Johtajan ammattitaidon arviointi perustuu arvioijan näkemykseen johtajan valmiudesta yleisellä tasolla.

**2. Luottamuksen rakentaminen:** Syväjohtaja tarjoaa alaisilleen käyttäytymismallin, jota alaiset ihailevat ja kunnioittavat. Alaiset samaistuvat usein johtajaansa. Luottamus rakentuu erityisesti siten, että syväjohtaja pystyy asettamaan tarvittaessa alaisten tarpeet omiensa edelle. Johtamisen moraalinen ja eettinen perusta on vahva, sillä rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus ovat johtajan käyttäytymisen keskiössä. Syväjohtaja tukeutuu legitiimiin valtaansa harvoin, eikä koskaan saavuttaakseen omat etunsa.

**3. Inspiroiva tapa motivoida** ilmenee, kun syväjohtaja saa alaisensa löytämään omasta työstään uutta sisältöä, uusia piirteitä ja haasteita. Yhteiset tavoitteet ja kokemukset kasvattavat ryhmäkiinteyttä. Luottamus tulevaisuuteen ja optimismi vahvistavat toimintakykyä. Ryhmälle asetetaan selkeät ja noudattamiskelpoiset pelisäännöt. Syväjohtaja ottaa alaiset mukaan visiomaan tavoitteita ja kannustaa alaisiaan omalla esimerkillään innostaen ylittämään normaalin suoritustasonsa tavoitteiden saavuttamiseksi. Johtaja jakaa tilaisuuden tullen kiitosta ja palkitsee alaisiaan hyvistä suorituksista.

**4. Älyllinen stimulointi** näkyy, kun johtaja tukee alaistensa luovuutta ja innovatiivisuutta asettamalla perusoletukset kyseenalaisiksi, hakemalla ongelmiin uusia ratkaisumahdollisuuksia sekä työhön uusia näkökulmia. Johtaja rohkaisee alaisiaan luovuuteen ja näkee virheet luonnollisena osana kehittyvän organisaation toimintaa, joista pyritään oppimaan. Alaiset otetaan mukaan ongelmanratkaisuprosesseihin pyytämällä näiltä ideoita. Alaisten ei odoteta olevan aina johtajan kanssa samaa mieltä ja heidän sallitaan yrittävän uusia ratkaisuja. Syväjohtajan johtamiskäyttäytymisessä on korostunut taitava palautteen käyttö. Hän osaa antaa ja vastaanottaa palautetta, niin myönteistä kuin kielteistäkin.

**5. Ihmisen yksilöllinen kohtaaminen** perustuu positiiviseen ihmiskäsitykseen ja johtajan aitoon kiinnostukseen alaisista myös ihmisinä. Syväjohtaja havaitsee jokaisen yksilölliset tarpeet kasvaa ja kehittyä ja hän hyväksyy yksilölliset erot ihmisten välillä. Hän viettää suuren osan ajastaan alaistensa parissa, tuntee alaisensa henkilökohtaisesti, muistaa aiemmat keskustelut ja kohtelee alaistaan yksilönä, ei ainoastaan viiteryhmänsä edustajana. Alaista tuetaan ongelmatilanteissa ja heistä pidetään huolta kaikissa tilanteissa.

**6. Kontrollloiva johtaminen** ilmentää syväjohtamisen mallissa transaktionaalisen johtamisen ulottuvuutta. Kontrollointi korostuu erityisesti koulutuskäytännöissä. Kontrollioivat johtajat eivät luota alaisiinsa riittävästi, joka näkyy tiukkana valvontana. Johtaja pyrkii tekemään tärkeimmät asiat itse ja uskoo alaisten tekevän työnsä hyvin ainoastaan valvottuna. Johtaminen keskittyy virheiden ja normaalista poikkeavien suoritusten etsintään ja niistä rankaisemiseen. Liiallinen kontrollointi johtamiskäyttäytymisessä muuttaa alaiset passiivisiksi, jolloin yrityshalu laskee ja oma-aloitteisuus katoaa, koska uusia asioita ei uskalleta kokeilla. Tällöin johtamisen tehokkuus on vain näennäistä.

**7. Passiivinen johtaminen** tarkoittaa ei-johtajuutta. Johtaja työskentelee pääsääntöisesti omissa oloissaan ja puuttuu asioihin vasta kun virhe on jo tapahtunut eivätkä alaisten toimivaltuudet riitä asian ratkaisemiseen. Johtaja luottaa organisaation rakenteen ja rutiinien antamiin perusteisiin työn tekemiselle. Johtaja ei halua olla ihmisten kanssa tekemisissä eikä edes tavattavissa, vaan välttelee vastuutaan ja pakoilee ongelmatilanteita. Passiivisen johtajan päätöksenteko on vaikeaa ja myöhässä.

**8. Tehokkuus** kuvaa koko organisaation tehokkuutta, johon johtaja vaikuttaa. Asetettuihin tavoitteisiin päästään ja ne jopa ylitetään. Tehokkaalle ryhmälle on syväjohtamisen lisäksi tunnusomaista sujuva ja rakentava yhteistyö. Organisaation toiminnassa heijastuu poikkeuksellinen laatu, joka ilmenee kaikessa tekemisessä ja yksilöiden asenteessa pyrkimyksenä kehittymään ja kehittämään. Tehokkuus rakentaa organisaatioon menestyksen ilmapiirin, joka näkyy myös ulospäin.

**9. Tyytyväisyys** on laaja-alaista ja se liittyy niin organisaation tehokkuuteen ja menestykseen, kuin myös johtajaan. Alaiset kokevat tyytyväisyyttä saadessaan työskennellä juuri heidän johtajansa alaisuudessa. Alaiset näkevät johtajansa johtamiskäyttäytymisen menestyksen mahdollistajana, vaikka kokevatkin itse tehneensä ne asiat, joista tyytyväisyys syntyy.

**10. Yrittämisen halu** kasvaa syväjohtajan alaisuudessa toimittaessa. Alaisten sitoutuminen työyhteisöön, johtajaan ja toiminnan tavoitteisiin synnyttää ilmiön, jossa alaiset lisäävät vapaaehtoisesti työpanostaan. Johtaja hyödyntää saavutettua menestystä kannustamalla alaisiaan yhä parempiin suorituksiin.<sup>159</sup>

---

<sup>159</sup> Nissinen V, 2000, 100–102

Jokaisen johtajan voidaan havaita joskus käyttävän kaikkia edellä lueteltuja johtamiskäyttämisen muotoja. Syväjohtajalta edellytetään ennen kaikkea kykyä toimia ihmisten johtajana sekä ajankäytön hallintaa siten, että alaisen kohtaamiseen on riittävästi aikaa. Syväjohtamisen malli korostaa myönteistä, aktiivista ja osallistuvaa ihmiskuvaa. Syväjohtaja ajattelee muista ihmisistä myönteisesti ja arvostaa heitä. Henkilö, jonka ihmiskäsitys on tästä poikkeava, ei voi koskaan onnistua syväjohtajana.<sup>160</sup>

Syväjohtaminen on ihmisen valmentamista siten, että tämä kykenee itseohjautuvasti kaikissa toimintaympäristöissä kehittymään omissa vuorovaikutustaidoissaan. Syväjohtamisen malli toimii siltana teorian ja käytännön välillä. Sillan ylittäminen edellyttää liikettä, joka on johtamisen kehittämisessä itsen ja muihin ihmisiin kohdistuvaa kriittistä ajattelua. Vaativaksi tällaisen ajatustyön tekee toimintaympäristön monimuotoisuus. Syväjohtamisen malli kiteyttää tutkimuksella vahvistetun ja yhteisiin kokemuksiimme perustuvan tiedon parhaista johtamiskäytännöistä. Syväjohtaminen pitää sisällään konkreettisen mallin, perusteet ja selkeän työkalun johtajana kehittymiselle. Syväjohtamisen malli ei ole itsetarkoitus eikä koulutuksen tavoite, vaan sen avulla löydetään kehittymiselle suunta. Puolustusvoimien johtajakoulutusohjelman osana, syväjohtamisen malli on ihannetapauksessa johtajana kehittymisen alkusysäys. Elämäkokemuksen karttuminen syventää syväjohtamisen ymmärtämistä ja soveltamista. Syväjohtamisen malli tiivistää parhaat johtamiskäytännöt oppimisen työkaluksi, jonka avulla kehittymistarpeiden määrittäminen onnistuu. Jokaisen johtajan tulisi sisäistää elinikäisen oppimisen periaate eli itsensä jatkuva kehittäminen osaksi omaa persoonallisuuttaan.<sup>161</sup>

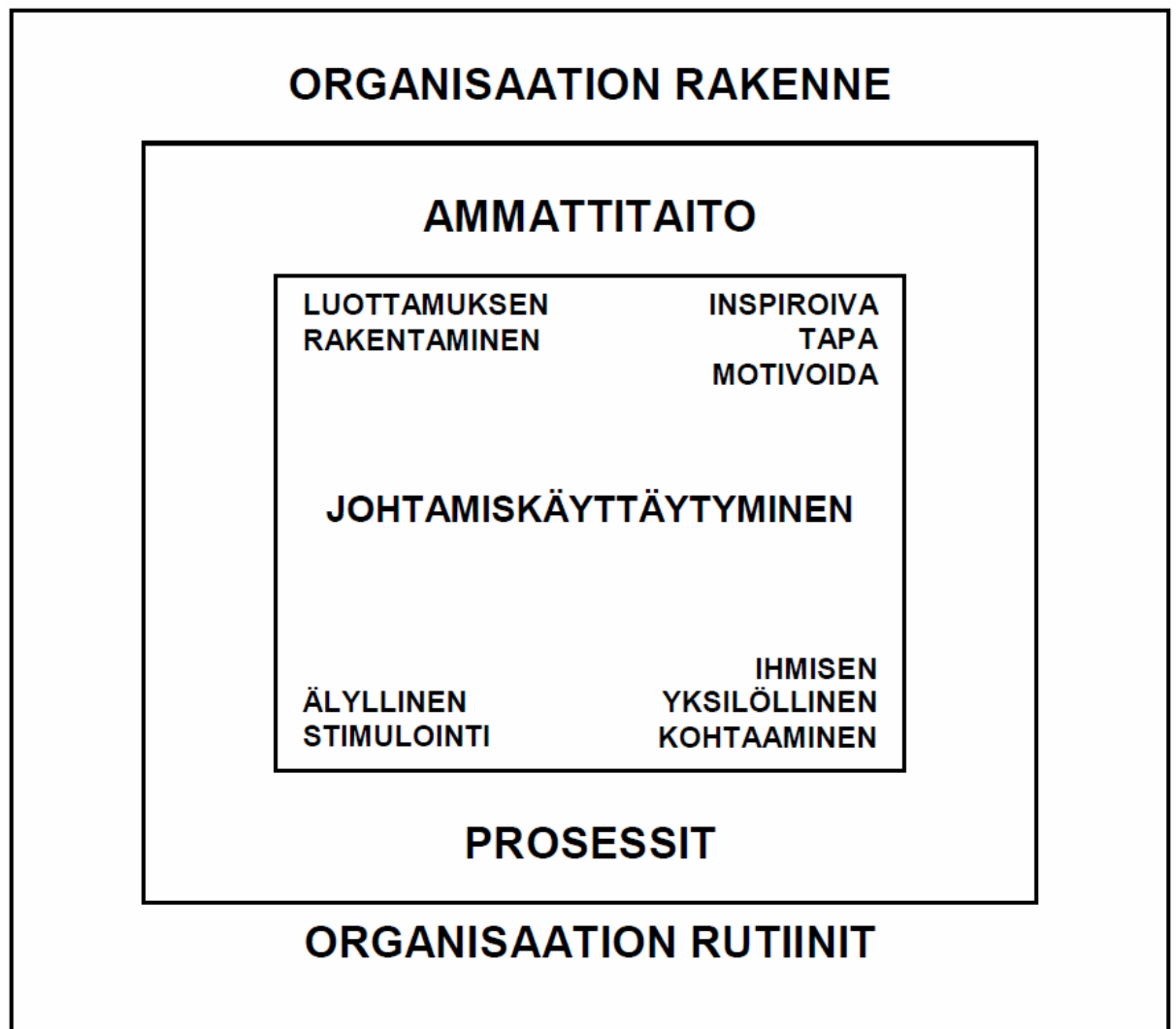
## 5.4 Johtamisen kokonaisuus

Johtamiskäyttämisen ulottuvuuksia ei pidä ymmärtää toimintaympäristöstä irrallisina ilmiöinä. Ne toimivat osana johtamisen kokonaisuutta ja niillä on välitön kosketuspinta arkitodellisuuteen. Johtamisen kokonaisuuden perusta muodostuu organisaatiosta ja siinä vallitsevasta kulttuurista, rakenteesta ja rutiineista. Organisaation toimintatapojen kautta määrittyy prosessien toteutumisen tarkoituksenmukaisuus ja tavoitteellisuus. Johtajan oma käyttäytyminen ja ammattitaito ohjaavat henkilöstövoimavaroja kohti organisaation tavoitteita. Keskeistä on johtamiskäyttämisen vaikutus organisaation tehokkuuteen. Ammattitaidon kehittäminen mahdollistaa tehokkaan ihmisten johtamisen ja antaa perustan kehittyä johtajana. Oman itsensä kehittämiseen tehokkaana johtajana pyrkivät henkilöt toimivat organisaation voimavarana.

<sup>160</sup> Vuorio V-V, 2001, 37

<sup>161</sup> Kinnunen T ym. , 2012, 35

Tällöin organisaatio ei ole rutiinien varassa, vaan sillä on edellytykset kehittyä.<sup>162</sup> Johtamisen kokonaisuuden rakenne on esitetty kuvassa 5.



Kuva 6. Johtamisen kokonaisuuden viitekehys.<sup>163</sup>

Organisaation rakenteella on suuri vaikutus siihen, miten ihmiset toimivat ja miten yritykset ja organisaatiot kehittyvät.<sup>164</sup> Organisaatiolla tarkoitetaan ihmisryhmittymää, joka pyrkii järjestelmällisesti asetettuihin tavoitteisiin säätämällä ihmisten ja välineiden toimintaa.<sup>165</sup>

Organisaation rakenne luo edellytykset johtamistoiminnalle ja se tarjoaa organisaation jäsenille yhteisen näkemyksen toiminnan järjestyksestä, ohjaussuhteista sekä työnjaosta. Organisaatorakenne mahdollistaa toiminnan suunnittelun, järjestämisen, ohjaamisen sekä valvomisen. Rakenteen kautta määräytyy muun muassa ihmisten tehtävät, vastuualueet, roolit sekä suh-

<sup>162</sup> Vuorio V-V, 2001, 37

<sup>163</sup> Leino T, 2007, 19

<sup>164</sup> Karlöf B, 2004, 168

<sup>165</sup> Sotilasjohtaja, osa 2, 1990, 45



teet.<sup>166</sup> Johtamisen kokonaisuudessa organisaation rakenne ja rutiinit perustuvat organisaation olemassaolon perimmäiseen tarkoitukseen. Näiden pohjalta määritetään toiminnan tavoitteet ja päämäärät. Organisaation rakenteen sisältämien perustoimintojen sujuvuus taataan vakioitavien toimintatapojen määrittelyllä ja ohjeistamisella. Organisaation rutiinit ovat tietyssä mitassa täysin välttämättömiä, jotta asiat tapahtuisivat tehokkaasti ja ennakointi olisi mahdollista. Toisaalta rutiinit lisäävät byrokraattisia toimintamalleja organisaatiossa ja ovat siten selkeä muutoksen ja kehityksen este. Ne rutiinit, jotka kuuluvat kategoriaan ”näin on aina ennenkin tehty” on arvotettava aika ajoin uudestaan. Tehokas johtajuus edellyttää siis kykyä arvioida rutiinien tarpeellisuutta ja muuttaa niitä tarvittaessa.<sup>167</sup>

Organisaation rakenteisiin ja rutiineihin muodostuu ajan myötä ilmiö, jota kutsutaan organisaatiokulttuuriksi. Organisaatiokulttuuri ammentaa voimansa organisaatioon liittyvistä perusoleuksista sekä arvoista ja se vaikuttaa jatkuvasti taustalla myös yksittäisten johtajien toimintaan.<sup>168</sup> Johtamiskulttuuri on keskeinen osa organisaatiokulttuuria. Johtamiskulttuurin korostama ihmiskäsitys voidaan lukea organisaation arvoksi, joka ohjaa voimakkaasti yksittäisten johtajien johtamiskäyttäytymistä. Tällä perusteella johtajakoulutusohjelmalla on oltava lähtökohtanaan selkeä ja perusteltu ihmiskäsitys.<sup>169</sup>

Johtamisen prosessit ovat se toiminnan taso, jolla tarkoitetaan asioiden johtamista. Osa johtajista ei halua tai kykene laajentamaan johtamistaan ihmisten suuntaan, jolloin organisaation inhimilliset resurssit jäävätkin heiltä tehokkaasti hyödyntämättä. Johtamisprosessiin lukeutuva tehtävien ja toiminnan johtaminen edellyttää analyyttistä informaation käsittelyä, loogista ja tarvittaessa intuitiivista päätöksentekoa sekä hyvää ajankäytön hallintaa. Sotilaallista johtamisprosessia kuvataan yleensä aikajanana, jossa toiminnan valmistelu, päätöksenteko, toimeenpano ja valvonta ovat prosessin keskeisimmät osa-alueet.<sup>170</sup>

Johtajan ammattitaito on perusedellytys erinomaiselle johtamiskäyttäytymiselle, mutta se ei kuitenkaan yksin takaa johtamisen tehokkuutta eli tavoiteltavia vaikutuksia. Useimmiten lopputuloksen kannalta ratkaisevaa onkin johtajan käyttäytyminen. Ammattitaidon merkitys johtajuudessa vaihtelee suuresti johtamistason ja toimintaympäristön mukaan. Johtajan ammattitaidon merkitys käytännön toiminnalle on suurimmillaan johtamisen alatasoilla ja sotilasuran alkuvaiheessa. Nuorelle sotilasjohtajalle ammattitaito luo vahvan perustan, johon syväjohtamisen edellyttämä terve ja vankka itseluottamus voidaan ankkuroida. Johtamisen keski- ja

<sup>166</sup> Lämsä, A-M, Hautala T, 2005, 152

<sup>167</sup> Nissinen V, 2000, 82–83

<sup>168</sup> Long DG, 1993, 61–63

<sup>169</sup> Nissinen V, 2000, 82–83

<sup>170</sup> Kinnunen T, 2003, 32

ylätasoilla ammattitaidon merkitys alkaa muuttua. Johtaja ei voi enää hallita kaikkia yksityiskohtia ja hän tekeekin yhä suuremman osan tuloksista alustensa kautta ja heidän avulleen.<sup>171</sup>

Menestyvät johtajat pyrkivät käyttämään suurimman osan voimavaroistaan viitekehysten ytimessä, ei sen ulkokehällä. Tällaisille johtajille ja heidän organisaatioilleen on tunnusomaisia tuloksellisuus, tehokkuus ja tilanneherkkyys. Johtamisen kokonaisuuden viitekehys on todettu varsin käyttökelpoiseksi työkaluksi tutkittaessa yksittäisen johtajan tehtäviä, toimintaa ja asemaa sotilasorganisaatiossa. Viitekehys tarjoaa oivan mahdollisuuden analysoida johtamisen kokonaisuutta ja eri osa-alueiden suhteita toisiinsa vaihtuvissa toimintaympäristöissä.<sup>172</sup>

## 5.5 Syväjohtamisen kysymyssarja

Syväjohtamisen kysymyssarjaan perustuva johtamiskäyttämisen palautejärjestelmä otettiin käyttöön Suomen Puolustusvoimissa vuonna 1999. Tällöin jokaista Puolustusvoimissa palvelevaa sotilasjohtajaa veloitettiin käyttämään kyseistä kysymyssarjaa oman johtamiskäyttämisen kehittämisen lähtökohtana. Syväjohtamisen kysymyssarja mahdollistaa esimiehelle kokonaisvaltaisen palautteen keräämisen omasta johtamiskäyttämistään. Kokonaisvaltaisudella tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että palaute kerätään alaisilta, vertaisilta, omalta esimieheltä tai esimiehiltä ja lisäksi henkilö laatii vielä itsearvion. Aliupseeri- ja reserviupseerikurssien lopussa palaute voidaan toteuttaa siten, että siihen vastaavat vertaiset, esimiehet ja oppilas itse.<sup>173</sup>

Syväjohtamisen kysymyssarja rakentuu kahdesta taustakysymyksestä ja kolmestakymmenestä väittämästä. Ensimmäisellä taustakysymyksellä määritetään, toteuttaako vastaaja alais-, vertais-, esimies- vai itsearviota. Toisella taustakysymyksellä määritetään arvioitavan henkilön asemaa organisaatiossa.<sup>174</sup> Kysymyssarjan varsinaista johtamiskäyttämistä arvioivat kysymykset mittaavat johtajan valmiutta, johtamiskäyttämistä ja johtamisen vaikutuksia. Näitä elementtejä puolestaan mitataan syväjohtamisen mallin ulottuvuuksien kautta. Eri ulottuvuuksien muodostumiseen vaikuttavien kysymysten sijoittuminen on esitetty taulukossa 2. Syväjohtamisen kysymyssarjalla saadusta kokonaisvaltaisesta palautteesta huolimatta, on

<sup>171</sup> Nissinen V, 2000, 86–87

<sup>172</sup> Sama, 82

<sup>173</sup> PEKOUL-OS PAK A01:05:01:08

<sup>174</sup> Nissinen V, 2004, 72

huomioitava, että palaute viestii ainoastaan syväjohtamisen mallin mukaisesta johtamiskäyttäytymisestä. Toisin sanoen palautetta saadaan vain niistä asioista, jotka on kirjattu kysymyssarjaan väittämien muodossa (liite 3). Tämän vuoksi on tarpeellista, että syväjohtamisen kysymyssarjan lisäksi kerätään vapaamuotoinen laadullinen palaute. Vapaamuotoinen palaute tekee saadusta palautteesta kokonaisvaltaisempaa ja siten tarkoituksenmukaisempaa.<sup>175</sup>

Mitattava ominaisuus	Ulottuvuudet	Kysymyksien numerot
<b>1. Johtajan valmius</b>	1. Ammattitaito	1, 2, 13, 14
<b>2. Johtamiskäyttäytyminen</b>	2. Luottamuksen rakentaminen	3, 4, 15
	3. Inspiroiva tapa motivoida	5, 16, 25
	4. Älyllinen stimulointi	6, 17, 26
	5. Ihmisen yksilöllinen kohtaaminen	7, 18, 27, 30
	6. Kontrolloitu johtaminen	8, 19, 28
	7. Passiivinen johtaminen	9, 20, 21, 29
<b>3. Johtamisen vaikutus</b>	8. Tehokkuus	12, 24
	9. Tyytyväisyys	11, 23
	10. Yrittämisen halu	10, 22

Taulukko 2. Syväjohtamisen kysymyssarjan rakenne.<sup>176</sup>

## 5.6 Johtajaprofiili

Johtajaprofiili on syväjohtamiseen perustuvan esimiesvalmennuksen tärkein yksittäinen oppimisen työkalu. Tieteellisesti pätevä mallinnus ja validi kysymyssarja muodostavat linkin syväjohtamisen perustana olevaan erinomaiseen johtamiskäyttäytymiseen. Omasta toimintaympäristöstä kerätty 360 asteen palaute mahdollistaa kysymyssarjalla saadun palautteen siirtämisen käytäntöön. Johtajaprofiilin tarjoaman palautetiedon hyödyntäminen edellyttää, että johtaja luottaa saamaansa tietoon. Profiilia analysoitaessa on huomattava, että eri palautelähteiden (alaiset, vertaiset, esimiehet, oma) antamat arviot poikkeavat yleensä toisistaan. Eri-  
laiset näkemykset ja arvioinnit rakentavat sitä kokonaiskuva, joka esimiehen johtamiskäyttäytymisestä on muodostunut. Tämä kokonaiskuva on sitä luotettavampi, mitä useampi ihminen osallistuu palautteen antamiseen. Nissinen mainitsee tärkeimmäksi palautelähteeksi alai-

<sup>175</sup> Kinnunen T, 2003, 81–82

<sup>176</sup> Sama, 81

set, joiden palautteeseen itsearviointia tulisi ensisijaisesti verrata. Itsearvio on silloin hyvä, kun se ilmentää samankaltaisuutta suhteessa muiden antamaan palautteeseen. Tällöin esimies tuntee oman johtamiskäyttäytymisensä, niin kuin se ulkopuoleltakin nähdään.<sup>177</sup>

Johtajaprofiili muodostetaan syväjohtamisen kysymyssarjan avulla. Ensimmäiseksi arvioitavalle henkilölle määritetään henkilötunniste, jotta samassa aineistossa voidaan käsitellä useiden johtajien palautteita ilman sekoittumisen vaaraa. Kysymyksiin vastaaminen tapahtuu lyijykynällä tiedonkeruulomakkeelle. Arviointiasteikkona käytetään viisijakoista Likert-tyyppistä asteikkoa. Asteikon vaihtoehdot ovat: ei lainkaan (0), vain vähän (1), jonkin verran (2), usein (3), säännöllisesti/lähes aina (4). Palautteen keräämisen jälkeen, palautteet luetaan optisella lukulaitteella. Tallentuneen tiedon käsittely ja johtajaprofiilin tulostaminen tapahtuvat Jotos-tietokoneohjelmalla. Johtajaprofiilissa näkyvät kaikki johtamisen kymmenen ulottuvuutta sekä johtajaindeksi. Johtajaindeksi on ammattitaidon sekä neljän syväjohtamisen kulmakiven muodostama keskiarvo. Johtajaprofiili pitää sisällään alaisten, esimiesten ja vertaisten arvion sekä lukuarvona että graafisena kuviona. Itsearviosta on nähtävissä ainoastaan graafinen kuvio, jonka vertaaminen muihin arvioihin on helppoa ja selkeää.<sup>178</sup>

## 5.7 Johtopäätökset

Syväjohtamisen malli ei sisällä varsinaisesti mitään uutta. Tehokkaat ja menestyneet johtajat ovat toimineet sen periaatteiden mukaisesti kautta aikojen. Johtamiskäyttäytymisen tehokkuutta tarkasteltaessa, voidaan päätyä hyvinkin erilaisiin johtopäätöksiin. Osa johtajista uskoo kontrolloivan johtamisen tuottavan parhaita tuloksia ja osa uskoo syväjohtamisen tuloksellisuuteen. Tämä on johtamiskulttuurin muutoksen kannalta välttämätöntä. Johtamismallit on kyseenalaistettava, niin myös syväjohtaminen.

Syväjohtamisen malli korostaa nimensä mukaisesti syväjohtamisen mukaista johtamiskäyttäytymistä. Vaikka malli sisältääkin kontrolloivan ja passiivisen johtamisen ulottuvuudet, niiden sisällön kuvaus on hyvin negatiivinen niin syväjohtamisen kysymyssarjan kuin eri oppaidenkin valossa tarkasteltuna. Syväjohtamisen ulottuvuuksia koskeva sanallinen kuvaus näkee mielestäni syväjohtamisen suhteessa kontrolloivaan ja passiiviseen johtamiseen vastakkaiseksi johtamistavaksi. Tutkijana yhdyn Bassin näkemykseen siitä, että tehokkaat johtajat käyttävät joustavasti transformationaalisen ja transaktionaalisen johtamisen ulottuvuuksia. Kontrol-

<sup>177</sup> Nissinen V, 2006, 69–71, 77

<sup>178</sup> Kinnunen T, 2003, 82–83

loivan johtamisen voimakkuus on tilanne- ja toimintaympäristösidonnainen. Silloin kun johdetaan esimerkiksi väsyneitä alaisia tai toimitaan alokasjoukkueen johtajana, kontrolloivan johtamisen merkitys korostuu. Tällöin johtajan on lisättävä valvontaa ja puututtava enemmän alaisten tekemisiin. Passiivinen johtaminen korostuu silloin, kun johdetaan asiantuntijoita. Johtajan ei tarvitse toiminnan käynnistämisen jälkeen valvoa ja puuttua alaisten tekemisiin jatkuvasti, vaan antaa alaisille tilaa toteuttaa saamaansa tehtävää. Syväjohtamisen kysymyssarjan kysymykset ”pakottavat” vastaamaan siten, että kontrolloivan ja passiivisen johtamisen ulottuvuudet jäävät alhaiselle tasolle. Neutraalimmalla kysymyksen asettelulla saataisiin uskoakseni kyseisten ulottuvuuksien painottuminen johtamiskäyttäytymistä mittaavassa johtajaprofiilissa vastaamaan enemmän todellisuutta. Lisäksi johtamistaitoa koskevassa opetuksessa tulisi korostaa enemmän sitä, että johtamiskäyttäytyminen tulee rakentua ammattitaidon ja syväjohtamisen kulmakivien varaan, mutta kontrolloivaa ja passiivistakin johtamista tarvitaan sopivassa suhteessa. Syväjohtamisen kysymyssarja toimii hyvänä mittarina silloin, kun mitataan syväjohtamisen kulmakivien varaan rakentuvaa johtamiskäyttäytymistä.

Johtajaprofiilin itsearvion tulisi olla mahdollisimman samankaltainen suhteessa muiden antamaan palautteeseen. Tähän vaikuttaa mielestäni se, mistä näkökulmasta arvioinnin toteuttajat ovat vastanneet kysymyssarjaan. Esimies saattaa arvottaa arviota tehdessään tuloksellisuutta, alaiset sitä tunnetta, joka heille syntyy ollessaan johdettavina ja itsearvio saattaa edustaa jotta-kin tältä väliltä. Jotta johtajaprofiili toimisi johtajan johtamiskäyttäytymisen kehittämisen työkaluna, tulee johtajan saada myös avointa palautetta. Avoin palaute täydentää siten johtajaprofiilin kautta saatavaa palautetta ja auttaa ymmärtämään eri palautelähteistä saatua informaatiota, jota johtajana kehittyminen edellyttää.

Johtajaprofiili kertoo eri johtamisen ulottuvuuksien painottumisen johtajan johtamiskäyttäytymisessä. Se ei kerro kuinka hyvin tai huonosti johtaja on onnistunut. Se ei myöskään kerro millainen johtajaprofiilin pitäisi olla johtajan nykyisessä tehtävässä. Johtajaprofiilin jakamisen yhteydessä tulisi ilmoittaa saman yksikön, samantasoisissa johtajatehtävissä toimineiden henkilöiden osalta eri ulottuvuuksien keskiarvo ja keskihajonta. Tämä tieto auttaisi johtajatehtävissä olevia henkilöitä muodostamaan selkeämmän käsityksen oman johtamistoiminnan vahvuuksista ja heikkouksista. Nykyisenkaltaisella järjestelyllä johtajaprofiilin tarkastelulle ei ole muuta vertailupohjaa, kuin Nissisen tutkimuksen mukaiset valtakunnalliset pisterajat eri tehtävätasolle. Johtajaprofiilin vertaaminen valtakunnalliseen pisterajanormistoon saattaa erilaisista johtamisympäristöistä riippuen antaa hyvinkin vääränlaisen vertailutaustan.

## 6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kerlinger määrittelee tutkimuksen luonnollisten ilmiöiden välisten oletettujen yhteyksien systemaattiseksi, kontrolloiduksi, empiiriseksi ja kriittiseksi tarkasteluksi.<sup>179</sup> Karman mukaan tieteellisen tiedonhankintamenetelmän voidaan sanoa koostuvan erilaisista menetelmistä, joiden on todettu tuottavan sellaista tietoa, jossa erehdyksen mahdollisuus on pyritty minimoimaan niin pieneksi kuin mahdollista.<sup>180</sup> Tämä kvantitatiivinen poikittaistutkimus selvitti, miten johtajaprofiili määrittää opintomenestystä reserviupseerikurssilla. Tutkimusaineistoa analysoitiin tilastollisten monimuuttujamallien avulla pyrkien vastaamaan asetettuihin tutkimusongelmiin.

Tutkija anoi Puolustusvoimien ohjeistuksen mukaisesti Reserviupseerikoululta luvan tutkimuksen toteuttamiseen ja tarvittavan aineiston käyttöön saamiseen. Tutkimuksen kohteena olevista henkilöistä kerääntynyt tietomassa on tutkijan hallussa ja sitä käsitellään ja säilytetään henkilötietolain mukaisesti. Puolustusvoimia koskevaa tietoa käsitellään ja säilytetään Puolustusvoimien antamien ohjeiden ja julkisuudesta säädetyn lain mukaisesti. Yksittäistä henkilöä ei ole mahdollista tunnistaa muiden tutkittavien joukosta tämän tutkimusraportin sisältämien tietojen perusteella. Opintomenestykseen ja johtajaprofiiliin liittyviä tietoja käytettiin vain tutkimuksellisiin tarkoituksiin.

Tutkimuksen toteutus noudatti kvantitatiiviselle tutkimusprosessille tyypillisiä vaiheita, joita ovat tutkimuksen suunnittelu, aineiston hankinta, aineiston käsittely, tulosten analysointi ja johtopäätösten teko.<sup>181</sup> Aihealueen tuntemus ja tutkijan oma kiinnostus helpottivat tutkimusprosessin aloittamista. Kvantitatiivisen tutkimuksen mahdollisuuksien, rajoitusten ja vaatimusten perusteella, tutkija muodosti kuvan tutkimukseen vaikuttavista tekijöistä. Seuraavaksi tutkimuksessa keskityttiin hankkimaan ja esittelemään tutkittavaa aihealuetta koskeva relevantti tieteellinen tieto ja sen liittäminen tähän tutkimukseen (luvut 2, 3, 4 ja 5). Näiden lukujen perusteella muodostettiin tutkimuksen viitekehys. Tutkimuksen kvantitatiivisen aineiston keruun ja käsittelyn jälkeen toteutettiin suunnitellut tilastolliset analyysit ja raportoituihin tutkimustulokset (luku 7). Tulosten raportoinnin jälkeen pohdittiin niiden merkitystä, yleistettävyyttä ja luotettavuutta sekä esitettiin tutkimuksesta seuranneita jatkotutkimushaasteita ja -tarpeita (luku 8).

---

<sup>179</sup> Kerlinger F.N, 1973, 11

<sup>180</sup> Karma K, 1987, 10

<sup>181</sup> Salonen J, 2009, 66

## 6.1 Aineiston kerääminen ja käsittely

Tutkimuksen kohteena olivat reserviupseerikurssien 240 ja 241 pioneerikomppanian upseerioppilaat. Kurssilla 240 opintonsa suoritti loppuun yhteensä 70 ja kurssilla 241 yhteensä 66 upseerioppilasta. Tutkimuksen otoskoko oli siten yhteensä 136 upseerioppilasta. Kurssi 240 edusti saapumiserää 1/12 ja aloitti opintonsa reserviupseerikurssilla huhtikuussa ja päätti opintonsa heinäkuussa. Kurssi 241 edusti samaa ikäluokkaa edellisen kurssin kanssa ja lukeutui saapumiserään 2/12. Kurssi 241 aloitti opintonsa lokakuussa ja päätti opintonsa tammikuussa 2013. Tutkimuksen otanta käsitti yhteensä kahdeksan eri joukko-osastoa.

Aineiston kerääminen toteutettiin kurssin 240 osalta heinäkuussa 2012 ja kurssin 241 osalta tammikuussa 2013. Ajankohdan valinta molempien kurssien viimeiselle viikolle oli harkittu, koska muutoin osalla upseerioppilaista olisi ollut vielä osa johtamissuorituksista tekemättä. Tämä olisi todennäköisesti vaikuttanut kyseisten oppilaiden saamaan johtajapalautteen tasoon, joka olisi heikentänyt johtajaprofiileiden vertailukelpoisuutta.

Syväjohtamisen kysymyssarjaan vastaaminen toteutettiin pioneerikomppanian tiloissa tutkijan ohjeistamalla tavalla. Vastaaminen tapahtui koulutusjoukkueiden sisällä ryhmittäin siten, että jokainen upseerioppilas arvioi sekä itsensä että muut ryhmänsä jäsenet. Menettelytapaan vaikutti se, että ryhmän sisällä yksilöiden keskinäinen toistensa johtajaominaisuuksien tuntemus on yleensä syvällisempää, kuin mitä se olisi ollut esimerkiksi joukkuekoossa tapahtuneessa arviointitavassa. Esimiesarviointi toteutettiin joukkueittain siten, että joukkueen kouluttaja arvioi oman joukkueensa upseerioppilaat. Vastausprosentit olivat jokaisen kohderyhmän osalta 100. Tutkija luki kerätyt kysymyssarjat optisella lukulaitteella ja tulosti upseerioppilaiden johtajaprofiilit Jotos-tietokoneohjelman avulla. Opintomenestystä mittaava aineisto kerättiin tutkijan toimesta sähköisessä muodossa reserviupseerikurssin tietojärjestelmästä.

Kerätty tutkimusaineisto syötettiin SPSS-ohjelmaan, jolla suoritettiin aineiston käsittely ja tilastolliset analyysit. Syötetyn aineiston tiedot tarkistettiin useaan otteeseen mekaanisten ja systemaattisten virheiden välttämiseksi. Aineistolle tehtiin graafinen tarkastelu normaalijakaumien ja hajontakuvioiden avulla, jotka osoittivat tarkastelun lähtökohtana olleen oletuksen yhteyksien lineaarisuudesta oikeansuuntaiseksi sekä aineiston soveltuvuuden suhteessa valittuihin tilastollisiin analyysihin.

Johtajaprofiilin ulottuvuuksia kuvaavat summamuuttujat on muodostettu laskemalla itsearvion, vertaisarvion ja esimiesarvion numeerisista arvoista keskiarvo. Opintomenestystä koskevat summamuuttujat on muodostettu upseerioppilaiden arvioinnin toteuttaneiden henkilöiden toimesta laskemalla oppiaineittain arvioitavista suorituksista lopullinen arvosana. Taulukosta 3 on nähtävissä kerätyn aineiston tunnusluvut johtajaprofiilin ulottuvuuksien ja opintomenestystä mittaavien muuttujien osalta.

Taulukko 3. Tutkimusaineiston tunnuslukuja.

<b>Ulottuvuudet</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>S</b>
Ammattitaito	136	.94	3.64	2.68	.49
Luottamuksen rakentaminen	136	1.14	3.67	2.67	.53
Inspiroiva tapa motivoida	136	.96	3.29	2.23	.49
Älyllinen stimulointi	136	1.52	3.21	2.42	.33
Ihmisen yksilöllinen kohtaaminen	136	1.64	3.51	2.81	.37
Kontrolloiva johtaminen	136	.17	2.57	1.13	.43
Passiivinen johtaminen	136	.09	2.00	.86	.42
Tehokkuus	136	.81	3.42	2.49	.47
Tyytyväisyys	136	.63	3.63	2.60	.58
Yrittämisen halu	136	.63	3.08	2.03	.47
<b>Arvosanat</b>					
Johtaja- ja kouluttajakoulutus	136	2.15	3.93	3.06	.35
Aselaji- ja koulutushaarakoulutus	136	1.67	4.50	3.10	.61
Taktiikka	136	1.22	4.89	3.10	.76
Fyysinen koulutus	136	1.33	4.51	3.15	.59
<b>Loppupisteet</b>	136	56.56	103.97	80.37	10.83

Huom: Asteikko 0 – 4 ulottuvuudet, 1 – 5 arvosanat ja 35 – 130 loppupisteet



## 6.2 Käytetyt analyysimenetelmät

Aineiston analyysimenetelmiksi pyrittiin valitsemaan sellaiset, joiden avulla kyetään vastaamaan parhaiten asetettuihin tutkimusongelmiin. Parhaiten tätä tarkoitusta palvelivat parametriset testit, koska ne suosittelevat helpommin väärän nollahypoteesin hylkäämistä.<sup>182</sup> Analyysien tulosten raportointiin käytetään yleensä kolmea eri merkitsevyystasoa. Riskitasolla tarkoitetaan sitä riskiä, jolla nollahypoteesi hylätään virheellisesti. Tämä tutkimus noudatteli yhteyksien tarkastelun lähtökohtana ihmistieteille tyypillistä 5 % riskitasoa ( $p < .05$ ).<sup>183</sup> Tutkimuksen raportoinnissa käytetyt merkitsevyystasot on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Tutkimustulosten raportoinnin esitystapa.<sup>184</sup>

Todennäköisyys	Riskitaso	Sanallinen kuvaus	Symboli
$p < 0.001$	0.1 %	Erittäin merkitsevä	***
$p < 0.01$	1.0 %	Merkitsevä	**
$p < 0.05$	5.0 %	Melkein merkitsevä	*

Aineiston tarkastelu korrelaatiokertoimien avulla mahdollisti alustavien päätelmien tekemisen tutkittavien yhteyksien osalta. Korrelaatio kuvaa kahden muuttujan välistä lineaarista yhteyttä. Korrelaatiokertoimen arvot vaihtelevat välillä -1 – 1. Mitä lähempänä tämä arvo on nollaa, sitä vähemmän on yhteyttä muuttujien välillä. Korrelaatiokertoimen eroaminen nolasta tilastollisesti merkitsevästi riippuu otoskoosta. Ihmistieteissä päästään harvoin suurempiin korrelaatioihin kuin .80, joten tässä tutkimuksessa yli .40 olevien arvojen voidaan tulkita olevan korkeita, otoskoko ( $N = 136$ ) huomioiden. Korrelaatioiden tulkinnassa on syytä muistaa, että korrelaatiokertoimen matemaattinen formulointi ei ymmärrä käyräviivaista yhteyttä tai poikkeavia havaintoja, jotka saattavat vääristää tuloksia ja johtaa siten virhetulkintoihin. Tutkijan onkin tunnettava aineistonsa riittävän hyvin, jotta pystyy arvioimaan korrelaatiokertoimen virheellistä suuruutta tai pienuutta.<sup>185</sup> Korrelaatioanalyysillä saatiin vastaus tutkimuksen ensimmäiseen alatutkimusongelmaan.

Tutkimuksessa käytettiin yhtenä analyysimenetelmänä regressioanalyysiä. Regressioanalyysillä voidaan selvittää, ovatko tietyt muuttujat parempia selittämään valitun muuttujan vaihte-

<sup>182</sup> Heikkilä T, 2004, 193

<sup>183</sup> Heikkilä T: 2004, 193–195

<sup>184</sup> Metsämuuronen J, 2008, 424

<sup>185</sup> Sama, 358–365

lua kuin toiset. Peruslähtökohta on, että selittävät muuttujat korreloivat selitettävän kanssa, mutta eivät liian voimakkaasti keskenään. Liian voimakkaat keskinäiset korrelaatiot aiheuttavat multikollinearisuudeksi nimitetyn tilanteen, jolloin vain osa näistä muuttujista lisää tuotetun mallin selitysasetta. Tyypillisimmät regressioanalyysissä käytetyt muuttujien valintaproseduurit ovat poistava, lisäävä ja askeltava menettely. Käytetty menettely vaikuttaa lopulliseen malliin valittujen muuttujien selitysvoimaan.<sup>186</sup> Tutkimuksessa käytettiin regressioanalyysiä selvittämään korrelaatioanalyysin pohjalta tärkeiksi osoittautuneiden muuttujien osuutta selittävinä tekijöinä. Saatujen tulosten perusteella kyettiin vastaamaan tutkimuksen toiseen alatutkimusongelmaan.

Tutkimuksen kolmatta alatutkimusongelmaa lähestyttiin ensin ryhmittelyanalyysillä eli klusterianalyysillä. Ryhmittelyanalyysin perusajatus on se, että ryhmitellään mahdollisimman samankaltaiset havainnot samaan ryhmään.<sup>187</sup> Ryhmien muodostuksen luokitteluperusteena käytettiin syväjohtajuuteen perustuvia ulottuvuuksia eli ammattitaitoa, luottamuksen rakentamista, inspiroivaa tapaa motivoida, älyllistä stimulointia ja ihmisen yksilöllistä kohtaamista. Analyysin lopputuotteena syntyi kolme keskenään erilaista ryhmää, joiden sisällä havainnot muistuttivat toisiaan. Ensimmäisen ryhmän muodostivat ne havainnot, joiden keskiarvot olivat kaikkein korkeimmat valittujen johtajaprofiilin muuttujien (ulottuvuuksien) osalta. Toinen ryhmä muodostui niistä havainnoista, joilla oli toiseksi korkein keskiarvo ja kolmas ryhmä niistä havainnoista, joilla oli heikoin keskiarvo kyseisten muuttujien osalta. Toisin sanoen ensimmäinen ryhmä edusti lähimmäksi syväjohtajuuden ihannetta ja muut ryhmät tästä ihanteesta loitontuvia johtajatyyppejä.

Varianssianalyysiä käytettiin tutkimuksessa ryhmittelyanalyysin jatkoanalyysinä. Varianssianalyysin avulla voidaan tutkia, onko ryhmien välisissä keskiarvoissa tilastollisesti merkitseviä eroja. Jos ryhmitteleviä muuttujia on vain yksi, niin kuin tässä tutkimuksessa, kyseessä on yksisuuntainen varianssianalyysi (Oneway ANOVA). Varianssianalyysillä saadaan luotettavia tuloksia pieniäkin otoskokoja käytettäessä, mikäli tutkittava asetelma on etukäteen tarkkaan mietitty. Varianssianalyysi testaa hypoteesia, että tietyn muuttujan saamat keskiarvot ovat samoja kaikissa tarkasteltavissa ryhmissä. Analyysiin liittyy kolme keskeistä oletusta, joiden tulisi toteutua: havainnot ovat toisistaan riippumattomia, kunkin ryhmän populaatiot ovat riittävän normaalisti jakautuneet ja jokaisen ryhmän varianssit ovat yhtä suuret.<sup>188</sup> Tutkimuksessa selvitettiin varianssianalyysin avulla eroavatko ryhmittelyanalyysillä muodostetut kolme ryhmää toisistaan opintomenestyksen suhteen. Tutkimustulosten avulla kyettiin vas-

<sup>186</sup> Sama, 641–650

<sup>187</sup> Sama, 804

<sup>188</sup> Sama, 708–710

taamaan kolmanteen alatutkimusongelmaan.

Tutkimukseen liittyvät analyysit toteutettiin alatutkimusongelmien määrittämässä järjestyksessä edeten laajemmasta kokonaisuudesta yksityiskohtaisempiin tarkasteluihin. Tutkimuksen toinen päätutkimusongelma oli luonteeltaan sellainen, että siihen vastaaminen edellytti vastaamista alatutkimusongelmiin. Ensimmäiseksi tutkittiin johtajaprofiilin yhteyttä opintomenestykseen korrelaatioanalyysin avulla. Tässä vaiheessa vastattiin ensimmäiseen alatutkimusongelmaan. Toisessa vaiheessa etsittiin regressioanalyysin avulla parhaimmat selittäjät opintomenestykselle, jolloin vastattiin tutkimuksen toiseen alatutkimusongelmaan. Kolmannessa vaiheessa tehtiin ryhmittelyanalyysi ja varianssianalyysi syväjohtajuuden ja opintomenestyksen välisen yhteyden selvittämiseksi, jolloin saatiin vastaus kolmanteen alatutkimusongelmaan. Tämän kolmannen ja viimeisen vaiheen jälkeen tietoa oli kerääntynyt riittävästi, jotta saatiin vastaus tutkimuksen toiseen päätutkimuskysymykseen.

### 6.3 Luotettavuustekijät

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan perinteisesti kahdella termillä: reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta. Eli samaa ilmiötä mitattaessa useita kertoja samalla mittarilla, tulisi vastausten olla melko samanlaisia, mikäli käytetty mittari on reliaabeli. Validiteetin keskeinen luotettavuussisältö viittaa puolestaan siihen, mitattiinko sitä, mitä oli tarkoituskin mitata. Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja sitä, mihin kohderyhmiin tätä yleistystä voidaan soveltaa. Ulkoiseen validiteettiin voidaan vaikuttaa esimerkiksi tutkimusasetelman valinnalla sekä otannan edustavuudella. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Tähän voidaan vaikuttaa esimerkiksi tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden valinnalla, teorian sopivuudella sekä mittarin muodostuksella tai valinnalla.<sup>189</sup>

Tutkimuksen luotettavuus on Metsämuurosen mukaan suoraan verrannollinen tutkimuksessa käytetyn mittarin luotettavuuteen.<sup>190</sup> Tämän tutkimuksen tutkittava ilmiö oli johtajaprofiilin yhteys opintomenestykseen. Tämän ilmiön selvittämiseen käytetty mittari oli Vesa Nissisen kehittämä syväjohtamisen kysymyssarja. Nissinen oli testannut ja osoittanut väitöskirjassaan syväjohtamisen kysymyssarjan tilastollisen pätevyyden ja todennut sen toimivaksi reliabili-

---

<sup>189</sup> Sama, 55, 64

<sup>190</sup> Sama, 64

teetin ja validiteetin osalta, joten tässä tutkimuksessa kyseisiä testauksia ei toisteta.<sup>191</sup>

Syväjohtamisen mallin mukainen johtajapalaute on kaikkein tarkoituksenmukaisinta kerätä 360 asteisena. Tämä tarkoittaa palautteen keräämistä itsearvion lisäksi alaisilta, vertaisilta ja esimiehiltä. Alaisten antama palaute on johtajan kehittymisen kannalta tärkein palautteen lähde. Suoritettu kysely ei mahdollistanut tutkimuskohteen luonteesta johtuen alaispalautteen keräämistä. On kuitenkin huomioitava, että vertaisina palautteeseen vastanneet upseerioppilaat toimivat myös arvioitavan henkilön alaisina ja esimiehinä käytännön harjoituksissa. Tällöin heidän palautteenantokykynsä mahdollisti perinteistä arviointia laajemman tarkastelunäkökulman käyttämistä vertaisina.

Tutkimuksen otanta (N = 136) muodostui kahdesta reserviupseerikurssin pioneerikomppanian upseerioppilaista. Kahden kurssin sisällyttäminen tutkimuksen otantaan lisäsi tutkimuksen yleistettävyyttä ja käytettyjen analyysien antamien tulosten luotettavuutta. Tutkimuksen yleistettävyyttä heikensi otoksen keskittyminen koskemaan ainoastaan pioneerikomppanian upseerioppilaita. Useamman perusyksikön sisällyttämisellä tutkimukseen olisi saatu lisättyä otoksen edustavuutta perusjoukossa. Tämä olisi parantanut tutkimuksen yleistettävyyttä. Tutkimustuloksiin on niiden yleistettävyyttä ajatellen suhtauduttava tietyllä kriittisyydellä. Tutkimuksen tulokset ovat toistettavissa, mikäli uusintakysely suoritettaisiin vastaavana ajankohtana kuin tässä tutkimuksessa eikä reserviupseerikurssin opetussuunnitelma ole muuttunut tutkimuksen kyselyajankohdan suunnitelmasta.

Tilastollinen päättely pitää sisällään aina tietyn määrän epävarmuutta, jonka todennäköisyyttä pyritään arvioimaan tilastollisissa menetelmissä. Tehtäessä johtopäätöksiä käytetyn otoksen perusteella suhteessa populaatioon, tulisi riskitason olla korkeintaan 5 %.<sup>192</sup> Tutkimuksen aineistoa käsiteltäessä, analysoitaessa ja johtopäätöksiä tehdessä luottamusvälinä pidettiin 95 %. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään noudattamalla huolellisuutta aineiston keräämisessä ja käsittelyssä sekä raportoinnissa.

---

<sup>191</sup> Nissinen V, 2001, 259–266

<sup>192</sup> Tähtinen J, 1993, 12–18

## 7. TUTKIMUSTULOKSET

Johtajaprofiilin ja opintomenestyksen välillä havaittiin tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Voimakkain yhteys oli suhteessa johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanaan ja heikoin yhteys fyysisen koulutuksen arvosanaan. Ammattitaito oli johtamisen ulottuvuuksista voimakkaimmin yhteydessä opintomenestykseen sekä korrelaatioanalyysin että regressioanalyysin perusteella. Yksilöllisen kohtaamisen yhteydet opintomenestykseen olivat kaikkein heikoimpia. Myös syväjohtamisen mallin mukaisella, erinomaisella johtamiskäyttäytymisellä havaittiin olevan tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys opintomenestykseen. Yhteyksien yksityiskohtaisempi tarkastelu raportoidaan tutkimusongelmittain seuraavissa alaluvuissa.

### 7.1 Johtajaprofiilin yhteys opintomenestykseen

Johtajaprofiilin ja opintomenestyksen välistä yhteyttä tutkittiin ensin korrelaatioiden avulla (taulukko 3). Tulosten perusteella näyttää siltä, että kurssin loppupisteiden kanssa korreloivat kaikki muut johtamisen ulottuvuudet vähintään merkitsevällä tasolla paitsi yksilöllinen kohtaaminen ja kontrolloiva johtaminen. Voimakkain korrelaatioyhteys oli ammattitaidolla, joka oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Oppiaineiden arvosanoihin liittyvistä yhteyksistä havaittiin, että johtajaprofiilin ulottuvuudet korreloivat voimakkaimmin johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanan kanssa. Kaikki muut johtamisen ulottuvuudet korreloivat johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanan kanssa vähintään merkitsevällä tasolla paitsi yksilöllinen kohtaaminen. Ammattitaidolla oli selkeästi voimakkain positiivinen korrelaatioyhteys johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanaan. Passiivinen johtaminen korreloi negatiivisesti kyseisen arvosanan kanssa, mikä selittyy sillä, että johtamis- ja kouluttamissuorituksissa menestyminen edellyttää upseerioppilaalta aktiivista johtamisotetta ja nopeaa reagointikykyä.

Aselaji- ja koulutushaarakoulutuksen kanssa korreloi yhteensä viisi johtamisen ulottuvuutta vähintään merkitsevällä tasolla. Voimakkain korrelaatioyhteys oli ammattitaidolla, joka oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Taktiikan arvosanan ja johtajaprofiilin ulottuvuuksien välisistä yhteyksistä havaittiin, että kuusi ulottuvuutta korreloi vähintään tilastollisesti melkein merkitsevällä tasolla. Voimakkain korrelaatio oli edelleen ammattitaidolla. Huomionarvoista on, että korrelaatiokertoimet ja niiden merkitsevyystaso suhteessa aselaji- ja koulutushaarakoulutukseen sekä taktiikkaan ovat hyvin samankaltaiset. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että molemmat kyseiset oppiaineet ovat hyvin teoreettisia, jolloin niissä menestyminen

edellyttää samankaltaista osaamista, jota syväjohtamisen kysymyssarja mittaa. Johtajaprofiilin ulottuvuuksien ja fyysisen koulutuksen väliset korrelaatioyhteydet olivat selvästi heikompiä kuin yhteydet muihin oppiaineisiin. Voimakkain yhteys oli jälleen ammattitaidolla, joka oli tilastollisesti merkitsevä. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että fyysisessä koulutuksessa menestyminen vaatii paljon sellaista osaamista, jota syväjohtamisen kysymyssarja ei mittaa. Ammattitaito saavutti voimakkaimmat yhteydet suhteessa kaikkiin oppiaineiden arvosanoihin. Heikoin yhteys oli yksilöllisellä kohtaamisella, joka selittyy sillä, että johtajana toimineilla upseerioppilailla ei ollut ”oikeita” alaisia. Alaisesta huolehtimis- ja välittämistaidot eivät korostu toimittaessa homogeenisessa upseerioppilaskokoonpanossa. Yksilöllistä kohtaamista koskeva havainto on yhtenevä Mustosen tutkimustulosten kanssa.

Taulukko 5. Johtajaprofiilin ulottuvuuksien ja oppiaineiden arvosanojen väliset korrelaatiot.

Johtajaprofiilin ulottuvuudet	Arvosanat				
	Loppu- pisteet	Johtaja- ja kouluttaja- koulutus	Aselaji- ja koulutushaa- rakoulutus	Taktiikka	Fyysinen koulutus
Ammattitaito	.53***	.64***	.38***	.36***	.25**
Luottamuksen rakentaminen	.33***	.40***	.25**	.23**	.12
Inspiroiva tapa motivoida	.28**	.38***	.17	.14	.21*
Älyllinen stimulointi	.30***	.31***	.25**	.25**	.07
Yksilöllinen kohtaaminen	.16	.10	.17	.19*	-.01
Kontrolloiva johtaminen	.06	.22**	-.31	-.03	.09
Passiivinen johtaminen	-.23**	-.34***	-.17	-.12	-.07
Tehokkuus	.43***	.57***	.29**	.26**	.23**
Tyytyväisyys	.37***	.46***	.25**	.22*	.22*
Yrittämisen halu	.27**	.37***	.15	.14	.20*

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Liitteessä 4 on esitetty korrelaatiomatriisi, jossa näkyvät myös ulottuvuuksien yhteydet muihin ulottuvuuksiin sekä arvosanojen yhteydet muihin arvosanoihin. Korrelaatiomatriisista on

havaittavissa, että ammattitaidon ja passiivisen johtamisen välillä vallitsee voimakas negatiivinen yhteys. Tämä kertoo siitä, että passiiviseen johtamiskäyttäytymiseen vaikuttaa keskeisesti johtajan ammattitaidottomuus. Syväjohtamisen mallin mukaan passiivisuuden taustalla on johtajan ihmiskäsitys, jolloin johtaja ei halua ottaa kantaa alaisten tekemisiin tai olla tavattavissa. Tutkimustulokset osoittivat, että passiivisuus ei välttämättä johdu syväjohtamisen mallin vastaisesta ihmiskäsityksestä vaan yksinkertaisesti siitä, että johtajalla ei ole riittäviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia johtaa saamaansa tehtävää.

## 7.2 Johtajaprofiili opintomenestyksen selittäjänä

Seuraavaksi johtajaprofiilin yhteyttä opintomenestykseen tutkittiin regressioanalyysin (Enter- ja Stepwise menetelmät) avulla. Kahden eri menetelmän avulla pyrittiin löytämään paras malli opintomenestyksen selittämiseen. Selitettävänä muuttujina käytettiin kurssin loppupisteitä sekä oppiainekohtaisia arvosanoja ja selittävinä muuttujina käytettiin johtajaprofiilin ulottuvuuksien pistearvoja. Suoritetun analyysin jälkeen oli havaittavissa, että selitettäessä reserviupseerikurssin loppupisteitä, tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $F(3, 132) = 24.5$ ,  $p < .001$  ( $R^2 = .36$ ). Mallin muuttujista parhaiten loppupisteitä selitti ammattitaidon ulottuvuus,  $B = 22.22$ ,  $p < .001$ . Mallin muiden selittäjien vastaavat arvot olivat, passiivinen johtaminen,  $B = 7.23$ ,  $p < .01$  ja tyytyväisyys,  $B = -5.63$ ,  $p < .05$ .

Selitettäessä johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanaa, tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $F(3, 132) = 37.7$ ,  $p < .001$  ( $R^2 = .46$ ). Parhaiten kyseistä arvosanaa selitti ammattitaito,  $B = .76$ ,  $p < .001$ . Tyytyväisyys selitti johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanaa,  $B = -.19$ ,  $p < .05$ . Passiivisen johtamisen vastaavat arvot olivat,  $B = .17$ ,  $p < .05$ .

Aselaji- ja koulutushaarakoulutuksen arvosanaa selitettäessä, tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $F(2, 133) = 14.9$ ,  $p < .001$  ( $R^2 = .18$ ). Parhaiten tulosta selitti ammattitaidon ulottuvuus,  $B = 1.08$ ,  $p < .001$ . Toisen mallissa mukana olleen selittäjän, tehokkuuden vastaavat arvot olivat,  $B = -.66$ ,  $p < .05$ .

Taktiikan osalta tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $F(2, 133) = 13.4$ ,  $p < .001$  ( $R^2 = .17$ ). Parhaiten tulosta selitti jälleen ammattitaidon ulottuvuus,  $B = 1.32$ ,  $p < .001$ . Tehokkuus selitti taktiikan arvosanaa,  $B = -.85$ ,  $p < .05$ .

Fyysistä koulutusta selitettäessä, tulos oli merkitsevä,  $F(1, 134) = 8.9, p < .01 (R^2 = .06)$ .

Parhaiten fyysisen koulutuksen arvosanaa selitti edelleen ammattitaito,  $B = .30, p < .01$ . Fyysisen koulutuksen osalta, mallissa ei ollut mukana muita merkitseviä selittäjiä.

Tutkimustulosten perusteella voidaan siis todeta, että valituilla muuttujilla pystyttiin selittämään reserviupseerikurssin loppupisteistä noin 36 %, johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanasta noin 46 %, aselaji- ja koulutushaarakoulutuksen arvosanasta noin 18 %, taktiikan arvosanasta noin 17 % ja fyysisen koulutuksen arvosanasta noin 6 %. Analyysien perusteella näyttää siltä, että reserviupseerikurssin arvosanoja selitettäessä, ammattitaidolla on keskeisin merkitys. Tämä näyttäisi selittyvän sillä, miten syväjohtamisen kysymyssarjaan vastanneet ovat arvioineet arvioitavan henkilön ammattitaitoa. Syväjohtamisen mallissa ammattitaidolla tarkoitetaan johtajan tietoja ja taitoja, joiden varassa hän rakentaa omaa johtamiskäyttäytymistään. Arviointiin vastanneet ovat kuitenkin voineet muodostaa vastauksensa hyvinkin erilaisen havaintojen varassa. He ovat voineet miettiä arviota tehdessään esimerkiksi, kuinka arvioitava tuo esille ammattitaitonsa, millainen on arvioitavan henkilön esiintymistaito ja mihin kohdehenkilön ammattitaitoa verrataan. Arvioijat ovat voineet arvioida myös arvioitavan henkilön johtamiskäyttäytymistä kokonaisuutena, jolloin ammattitaito pitää sisällään kaikkien muiden ulottuvuuksien hallinnan. Tämä selittäisi tämän tutkimuksen tulokset ammattitaidon dominoivuuteen liittyen.

Huomionarvoista on myös se, että passiivinen johtaminen sai regressioanalyysissä positiivisen painokertoimen, selitettäessä kurssin loppupisteitä, vaikka sen yhteys oli negatiivinen korrelaatioanalyysissä. Lisäksi sekä tehokkuus että tyytyväisyys saivat negatiivisen painokertoimen regressioanalyysissä, vaikka niillä havaittiin korrelaatioanalyysissä positiivinen yhteys selitettäviin muuttujiin. Tämä saattaisi selittyä niin sanotulla supressioefektillä (suppression effect). Tässä tapauksessa passiivinen johtaminen korreloi negatiivisesti muihin regressioanalyysissä mukana olleisiin selittäjiin (LIITE 4). Tästä johtuen selittäjinä toimineiden muuttujien selitysaste muuttuu positiivisesta negatiiviseksi, tai päinvastoin ja regressioanalyysin tulokset ovat osin päinvastaiset suhteessa korrelaatioanalyysin tuloksiin. Aselaji- ja koulutushaarakoulutuksen arvosanaa selitettäessä passiivinen johtaminen ei ollut mukana vaikuttamassa tyytyväisyyden ulottuvuuden negatiiviseen painoarvoon. Tässä tapauksessa mahdollinen supressioefekti johtuu siitä, että tyytyväisyys korreloi toiseen selittäjään, ammattitaitoon erittäin voimakkaasti ja merkitsevästi ( $.93^{***}$ ). Se ei tällöin lisää kovin suuresti ammattitaidon tuomaa selitystasetta, koska se selittää suurelta osin samaa selitettävän vaihtelua kuin ammattitaito. Tyytyväisyydellä on siis vähemmän selitettävän muuttujan selitystasetta kasvattavaa vaikutusta, kuin mitä sillä on epäoleellista selitysvoimaa silloin, kun molemmat kyseiset selittäjät ovat



mukana mallissa.<sup>193</sup> Tutkijana en lähtisi vetämään kovin jyrkkiä johtopäätöksiä regressio-analyysin perusteella saaduista tuloksista. Sehän tarkoittaisi esimerkiksi, että mitä tyytymättömämpiä johdettavat ovat, sitä paremman arvosanan koulutettava saisi johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. Ammattitaidon luotettavuutta mallin parhaana selittäjänä lisää tulosten yhteneväisyys korrelaatioanalyysistä saatujen tulosten kanssa.

### 7.3 Syväjohtajuudella menestykseen reserviupseerikurssilla?

Tutkimuksen kolmanteen alatutkimusongelmaan lähdettiin etsimään vastausta ryhmittelyanalyysillä (K-Means Cluster Analysis) ja varianssianalyysillä. Tarkoituksena oli muodostaa keskenään erilaisia ryhmiä siten, että samankaltaiset havainnot kuuluvat samaan ryhmään. Ryhmittelyanalyysin luokittelevina muuttujina käytettiin ammattitaidon sekä syväjohtamisen kulmakivien neljää ulottuvuutta. Tehtyjen analyysien jälkeen havaittiin, että muodostamalla tutkittavasta aineistosta kolme erilaista ryhmää, voidaan lähestyä tutkimusongelmaa kaikkein tarkoituksenmukaisimmin. Useampaa ryhmää käytettäessä, ryhmien väliset eroavaisuudet olisivat olleet pienempiä, jolloin ryhmien välisten erojen tarkastelu jatkoanalyysillä olisi ollut haasteellisempaa. Taulukosta 4 nähdään eri ryhmien keskiarvot ja keskihajonnat luokittelumuuttujien mukaan. Luokittelumuuttujien valintaan vaikutti se, että tutkitaan nimenomaan syväjohtamisen yhteyttä opintomenestykseen.

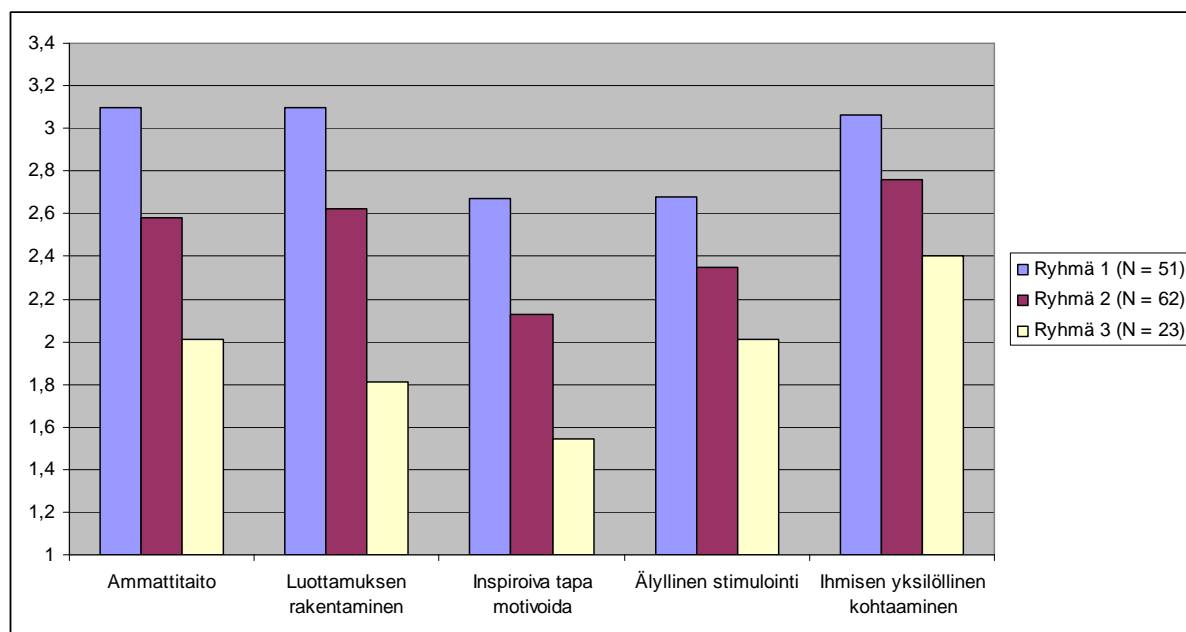
Taulukko 6. Ryhmittelyanalyysin tunnuslukuja.

	Ryhmä 1		Ryhmä 2		Ryhmä 3	
	<i>n</i> =51		<i>n</i> =62		<i>n</i> =23	
<b>Muuttuja</b>	<i>Ka</i>	<i>S</i>	<i>Ka</i>	<i>S</i>	<i>Ka</i>	<i>S</i>
Ammattitaito	3.10	.26	2.58	.28	2.01	.45
Luottamuksen rakentaminen	3.10	.26	2.62	.29	1.81	.30
Inspiroiva tapa motivoida	2.67	.29	2.13	.28	1.54	.27
Älyllinen stimulointi	2.68	.24	2.35	.22	2.01	.21
Ihmisen yksilöllinen kohtaaminen	3.06	.23	2.76	.31	2.40	.37

<sup>193</sup> Tzelgov J & Henik A, 1991, 525–530

Tutkimustuloksista voidaan todeta, että ryhmään 1 kuuluvat havainnot edustavat parhaiten syväjohtajan käsitettä. Ryhmien 2 ja 3 havainnot edustavat johtajatyyppejä, joilla on johtaja-profiilin perusteella enemmän tai vähemmän kehitettävää johtamistoiminnassaan. Ryhmien väliset erot ovat havainnollisemmin esitetty kuvan 6 pylväsdiagrammissa.

Kuva 7. Ryhmien keskiarvot ulottuvuuksittain ryhmittelyanalyysin perusteella.



Seuraavaksi selvitettiin varianssianalyysin (Oneway ANOVA) avulla, erosivatko eri ryhmiin kuuluvat havainnot toisistaan opintomenestyksen suhteen. Ryhmittelevänä muuttujana käytettiin edellä esitettyä ryhmäjakoja ja riippuvina tarkastelumuuttujina käytettiin reserviupseerikurssin loppupisteitä sekä oppiainekohtaisia arvosanoja. Tulosten perusteella havaittiin, että ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja suhteessa kurssin loppupisteisiin,  $F(2, 133) = 12.1$ ,  $p < .001$ . Suhteessa johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanaan, tulos oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevä,  $F(2, 133) = 18.0$ ,  $p < .001$ . Aselaji- ja koulutushaarakoulutuksen osalta, tulos oli tilastollisesti merkitsevä,  $F(2, 133) = 5.9$ ,  $p < .01$ . Taktiikan arvosanan osalta, ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja,  $F(2, 133) = 5.3$ ,  $p < .01$ . Tarkasteltaessa ryhmien välisiä eroja suhteessa fyysisen koulutuksen arvosanaan, havaittiin että tulos oli tilastollisesti melkein merkitsevä,  $F(2, 133) = 3.4$ ,  $p < .05$ .

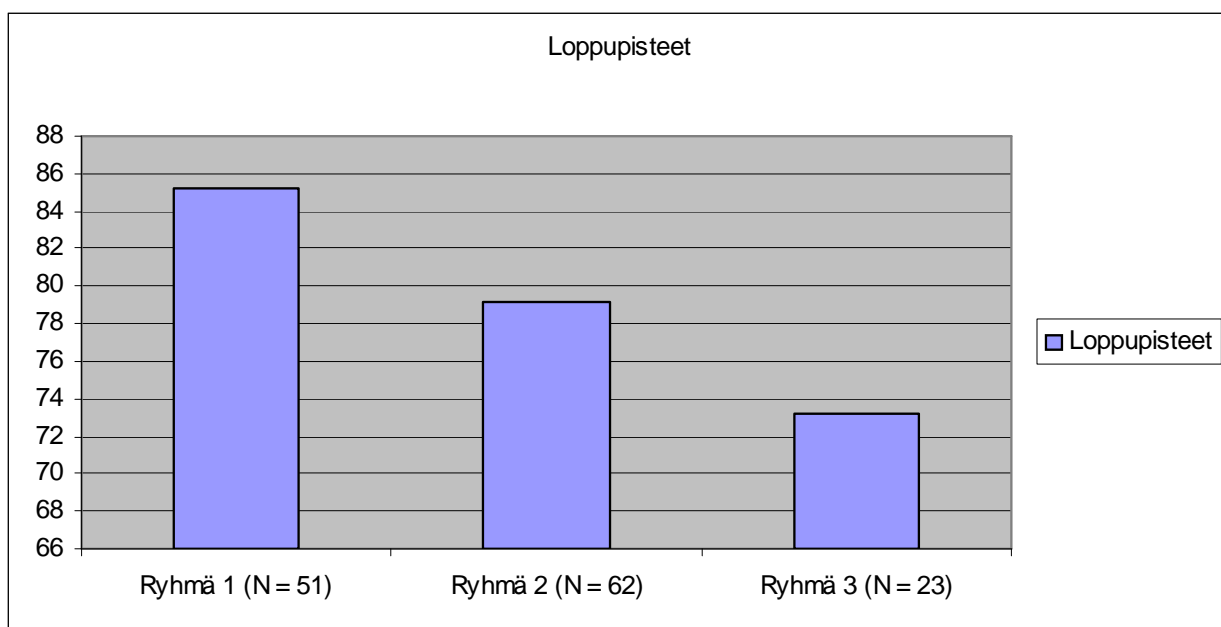
Tehtyjen analyysien perusteella voitiin todeta, että ryhmät poikkesivat toisistaan opintomenestyksessä. Ryhmien saamat keskiarvot on esitetty taulukossa 5 sekä kuvissa 7 ja 8, joista voimme selkeästi havaita, että ryhmä 1 menestyi parhaiten sekä kurssin loppupisteissä että jokaisen oppiaineen arvostelussa. Ryhmään 3 kuuluneet, joilla oli eniten kehitettävää johtaja-profiilissaan, saivat myös heikoimmat tulokset opintomenestystä mittaavassa analyysissä.

Suurimmat erot ryhmien välillä olivat taktiikan arvosanassa ja pienimmät erot fyysisen koulutuksen arvosanassa. Johtajaprofiilin vertailusta saadut tulokset osoittivat, että ne upseerioppilaat, joiden johtamiskäyttäytyminen oli syväjohtamisen alueella tehokkaampaa kuin vertailuryhmien, olivat suorituskypyisempiä myös opintomenestyksessä.

Taulukko 7. Ryhmien keskiarvot opintomenestyksessä.

Muuttuja	Ryhmä 1 <i>n</i> =51		Ryhmä 2 <i>n</i> =62		Ryhmä 3 <i>n</i> =23	
	<i>Ka</i>	<i>S</i>	<i>Ka</i>	<i>S</i>	<i>Ka</i>	<i>S</i>
Loppupisteet	85.16	9.97	79.09	9.96	73.24	10.40
Johtaja- ja kouluttajakoulutus	3.25	.32	2.99	.30	2.82	.32
Aselaji- ja koulutushaarakoulutus	3.29	.62	3.05	.57	2.80	.58
Taktiikka	3.35	.76	3.00	.72	2.81	.73
Fyysinen koulutus	3.21	.58	3.19	.54	2.86	.70

Kuva 8. Ryhmien keskiarvot loppupisteissä.

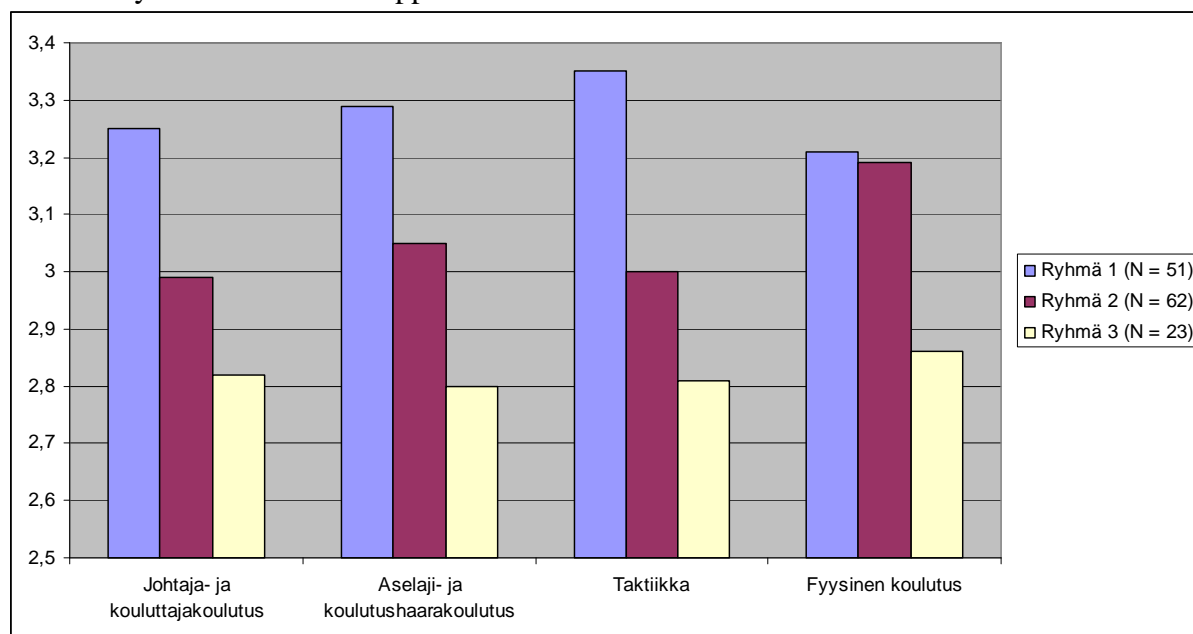


Heikon johtajaprofiilin saaminen reserviupseerikurssilla ei tarkoita nähdäkseni sitä, että johtaja- ja kouluttajakoulutus olisi epäonnistunut. Syväjohtamisen kysymyssarjaan vastanneet ovat

todennäköisesti verranneet eri yksilöitä koulutusryhmän sisällä. Eli kysymys on tässäkin tapauksessa yksilöiden laittamisesta jonoon johtajaominaisuuksien perusteella. Tällöin osa yksilöistä saa väistämättä suhteellisen heikon johtajaprofiilin. Heikon johtajaprofiilin saaneet yksilöt olisivat todennäköisesti saaneet paremman profiilin erilaisessa vertailuympäristössä.

Taulukon 5 mukaiset keskihajonnat oppiaineittain osoittivat noudattavan samaa suuruusluokkaa eri ryhmien välillä. Tästä tehdyt havainnot osoittivat, ryhmien sisällä on melko suurta vaihtelua eri keskiarvojen välillä. Tämä kertoo siitä, että johtajaprofiilin ennustuskyky opinnoissa menestymiseen vaihtelee oppiaineittain. Johtajaprofiilin yhteys johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanaan oli kaikkein voimakkain, jolloin johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosana on keskihajonnaltaan kaikkein pienin kaikissa vertailuryhmissä. Johtajaprofiilin yhteys muihin oppiaineisiin oli heikompaa, joka näkyy myös keskihajonnoissa. Aselaji- ja koulutushaarakoulutuksessa, taktiikassa ja fyysisessä koulutuksessa menestyminen edellyttää siis suhteessa johtaja- ja kouluttajakoulutukseen enemmän sellaista osaamista, jota johtajaprofiili ei kykene ennustamaan.

Kuva 9. Ryhmien keskiarvot oppiainekohtaisissa arvosanoissa.



Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että mitä useammalla johtamiskäyttäytymisen alueella johtaja saavuttaa menestystä, sitä parempi on hänen tuloksellisuutensa. Myös huonosti hallittu ja epätasapainoinen johtamiskäyttäytyminen on yhteydessä huonoihin tuloksiin.<sup>194</sup>

Tutkimuksessa saadut tulokset yhtyivät aikaisempien tutkimusten tuloksiin osoittaen, että

<sup>194</sup> Vuorio V-V, 2001, 80

menestyminen johtajana syväjohtamisen alueella edesauttaa menestymistä opinnoissa. Tulosten perusteella on selkeää, että syväjohtamisen mallin mukainen erinomainen johtamiskäyttäytyminen määrittää opintomenestystä.

## 8. POHDINTA

### 8.1 Tutkimuksen toteutus ja tulokset

Tutkimuksessa selvitettiin johtajaprofiilin yhteyttä opintomenestykseen reserviupseerikurssin pioneerikompaniassa. Tutkimuksen kohteena olivat kurssien 240 ja 241 upseerioppilaat ( $N = 136$ ). Yhteyksiä tutkittiin tilastotieteellisin menetelmin tutkimusasetelman mukaisesti. Analyysimenetelminä käytettiin korrelaatio-, regressio-, erottelu-, ja varianssianalyysiä, joiden avulla tutkittiin yhteyksien voimakkuutta, yhteyksiä selittäviä tekijöitä sekä ryhmien välisiä tilastollisia eroavaisuuksia. Tutkimusraportin rakenne noudattelee tyypillistä kvantitatiivisen tutkimuskäytännön mukaista raportointitapaa sekä MPKK:n ohjeita.

Opintomenestyksen mittarina käytettiin reserviupseerikurssin loppuarvostelun mukaisia arvosanoja. Johtajaprofiili muodostui itsearviosta, vertaisarviosta sekä esimiesarviosta. Vastausprosentti syväjohtamisen kysymyssarjaan oli kaikilla kohderyhmillä 100 %. Kvantitatiivinen tutkimusaineisto kerättiin tutkimusluvan mukaisesti. Käytetyt tutkimusmenetelmät ja tilastolliset analyysit mahdollistivat yhdessä tutkimusaineiston kanssa yhteyksien tutkimisen sekä asetettuihin tutkimusongelmiin vastaamisen. Esitutkimusvaiheessa sekä tutkimusprosessin aikana tehdyt tutkimusmenetelmälliset ratkaisut havaittiin toimiviksi tutkimuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Tutkimuksessa pystyttiin ulottamaan eri ilmiöiden tarkastelu vähemmän tutkittuun aihepiiriin sekä opintomenestystekijöihin saakka. Tutkijan käytössä ollut kvantitatiivinen aineisto ei kuitenkaan mahdollistanut opintomenestystekijöiden tarkastelua henkilöittäin, vaan menestymistekijöiden osalta jouduttiin tukeutumaan lähdekirjallisuuteen. Tutkittavien opintomenestykseen vaikuttavien sisäisten tekijöiden selvittäminen ja analysoiminen olisivat kasvattaneet tutkimuksen selitysastetta ja tuonut enemmän uutta tietoa menestymiseen vaikuttavista tekijöistä reserviupseerikurssilla. Laadullisen lähestymistavan hyödyntäminen määrällisen lisäksi metodologisen triangulaation muodossa, lisäisi tutkimuksen luotettavuutta sekä ymmärrystä havaituista yhteyksistä.

Tutkimuksen teoriaosuudessa selvitettiin opintomenestykseen vaikuttavia tekijöitä reserviupseerikurssilla. Reserviupseerikurssille valittujen upseerioppilaiden voitiin todeta olevan henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan sekä kykytekijöiltään valikoituneita omasta ikäluokastaan. Nykymuotoinen arvointikäytäntö ei huomioi riittävästi tätä valikoituneisuutta, koska koulutyöt mittaavat suurelta osin pintaoppimisen kautta muodostettuja tietoja. Määrällisen muotoi-

set koulutyöt ovat ristiriidassa sekä konstruktivismin lakeihin että syväoppimiseen. Jatkossa tulisikin arvioida sitä hyötyä mikä saavutetaan asettamalla koulutettavat jonoon koulumenestyksen perusteella. Määrällisten koulutöiden sekä lineaarisesti jakautuneen arvosanajakautuksen avulla tämän jonon muodostaminen ei ole vaikeaa, mutta yksilökohtaista oppimista vaikeuttavaa.

Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa eli johtajaprofiililla on yhteys yksilön menestykseen (vrt. Kinnunen T, 2003; Mustonen A, 2001; Vuorio V-V 2001). Erityyppisten johtajaprofiilien havaittiin olevan yhteydessä opintomenestykseen. Opintomenestyksen osakokonaisuuksista pystyttiin tässä tutkimuksessa parhaimmillaan selittämään noin 46 % (johtaja- ja kouluttajakoulutus). Heikoin selitysaste oli fyysisellä koulutuksella (6 %). Valtaosa oppiainekohtaisten arvosanojen selitysasteista jäi selityksen ulkopuolelle. Tämä johtui käytetyn syväjohtamisen kysymyssarjan rajallisesta kyvystä selittää tutkittavaa ilmiötä. Lisäksi ihmistieteissä tutkittavat yhteydet ovat usein niin monimutkaisia, että lineaarinen mallinnus ei löydä tutkittavien ilmiöiden välisiä yhteyksiä.

Johtajaprofiilin ulottuvuuksista ammattitaito oli selkeimmin yhteydessä sekä kurssin loppupisteisiin että oppiainekohtaisiin arvosanoihin. Ottaen huomioon pioneeriaselajin teknisyyden sekä hyvin laajan toiminnallisen kentän, tulee ammattitaidon merkitykseen yleistämisen kannalta suhtautua varovaisen kriittisesti. Ammattitaidon merkitys pioneeriaselajissa on erilainen kuin muissa aselajeissa. Eri asia on se, ovatko syväjohtamisen kysymyssarjaan vastanneet henkilöt miettineet asiaa tästä näkökulmasta. Kuten edellisessä luvussa todettiin, tutkimuksen tulokset eivät anna suoraa vastausta siihen, mitkä ovat olleet ne vaikuttimet, joiden mukaan kysymyssarjaan vastanneet muodostivat näkemyksensä arvioitavan henkilön ominaisuuksista.

Tutkimustulosten perusteella tulisi arvioida uudelleen ammattitaidon ulottuvuuden tarpeellisuutta syväjohtamisen mallissa. Ammattitaidon arviointi sisältyy periaatteessa jokaisen ulottuvuuden arviointiin. Kun arvioitavan henkilön lukuarvo kasvaa yhden ulottuvuuden osalta, hän voi todeta ammattitaitonsa kasvaneen kyseisen ulottuvuuden kuvauksissa. Ammattitaidon ulottuvuuden mittaamista tulisi laajentaa monipuolisemmin siten, että sen arviointi ei aiheuta päällekkäisyyttä suhteessa muihin ulottuvuuksiin tai vaihtoehtoisesti poistettava ammattitaidon arviointi kokonaan syväjohtamisen kysymyssarjasta. Tätä havaintoa tukee Kinnusen tutkimuksen samansuuntaiset tulokset.

Ihmisen yksilöllisen kohtaamisen merkitys osoittautui opintomenestyksen kannalta vähäisimmäksi. Alaisten tukeminen ja heistä huolehtiminen edellyttää johtajalta sellaisia ominai-

suuksia, joilla ei ole keskeistä kosketuspintaa niiden ominaisuuksien kanssa, joita tarvitaan opinnoissa menestymisessä. Passiivisen johtamisen osalta tulokset olivat suurelta osin sellaisia, mitä syväjohtamisen mallin kautta on pääteltävissä. Mitä passiivisemmasta yksilöstä on kysymys, sitä heikommin hän opinnoissa menestyy. Tämä johtuu osittain ammattitaidon puutteesta ja osittain yksilön ihmiskäsityksestä. Kontrolloivan johtamisen yhteys johtaja- ja kouluttajakoulutuksen arvosanaan vahvensi syväjohtamisen mallin mukaista käsitystä, että erinomainen johtamiskäyttäytyminen vaatii sopivassa suhteessa kontrolloivaa johtamista, mutta ei voi perustua kokonaan sen varaan.

Syväjohtamisen mallin mukaisella johtamiskäyttäytymisellä havaittiin olevan yhteys opinnoissa menestymiseen. Mitä enemmän ammattitaito sekä syväjohtamisen kulmakivet olivat korostuneet koulutettavien johtajaprofiilissa, sitä paremmin he menestyivät opinnoissaan. Tutkimustulokset vahvistivat syväjohtamisen mallin mukaisen erinomaisen johtamiskäyttäytymisen merkitystä ja paikkansapitävyyttä. Tästä johtuen reserviupseerikurssille tulisikin valita kouluttajia, jotka omalla esimerkillisellä johtamiskäyttäytymisellään kannustavat koulutettavia harjaantumaan syväjohtajuuteen perustuvassa ihmisten johtamisessa.

## 8.2 Tulosten luotettavuus, yleistettävyys ja merkitys

Tutkimuksessa tehdyt mittaukset ovat toistettavissa samoin menetelmin samalle aineistolle tai jonkun muun reserviupseerikurssin osalta. Riittävän suuri otoskoko ja suuri vastausprosentti puoltavat tutkimuksen ei-sattumanvaraisuutta. Tutkimuksessa käytettyjen analyysien sekä tutkimusmenetelmällisten ratkaisujen ensisijaisena tavoitteena oli selvittää tutkittavien ilmiöiden välisiä yhteyksiä sekä näitä yhteyksiä selittäviä tekijöitä. Syväjohtamisen kysymyssarjan käyttö johtajaprofiilin muodostuksessa kasvattaa tutkimuksen luotettavuutta, koska kyseinen mittari on tutkimuksella osoitettu tilastollisesti päteväksi. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään myös aineiston huolellisella keräämisellä ja käsittelyllä. Reserviupseerikurssi ei toimintaympäristönä mahdollistanut alaispalautteen keräämistä. Alaispalautteen sisällyttäminen johtajaprofiiliin olisi saattanut antaa erilaisia tutkimustuloksia. Regressioanalyysin tulokset olivat osin ristiriitaisia muihin tuloksiin nähden ja vaikuttivat osiltaan jopa järjenvastaisilta. Tutkimuksen tuloksia käsittelevässä luvussa viitattiinkin tähän tulkinnallisesti ongelmalliseen suppresioefektin mahdollisuuteen. Löydettyjen yhteyksien tulkinnallisuus ei siten ollut aivan yksiselitteistä, jolloin näihin yhteyksiin ja niitä selittäviin tekijöihin tulee suhtautua tietyllä varauksella.



Tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä tilanteisiin, joissa valintamenettely, opintojen toteutus ja arviointi ovat suunnilleen samanlaisia kuin tässä tutkimuksessa. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Tulosten yleistämisessä suhteessa koko populaatioon tulee huomioida, että tämän tutkimuksen otanta kosketi ainoastaan yhtä reserviupseerikurssin perusyksikköä. Vaikka kurssin rakenne ja arviointimenetelmä noudattavatkin samankaltaisuutta eri yksiköiden osalta, jokaisessa aselajissa on omat erityispiirteensä, joiden huomioiminen saattaisi antaa hieman erilaisia tutkimustuloksia.

Tutkimus lisäsi olemassa olevaa tietoa menestymiseen vaikuttavista tekijöistä reserviupseerikurssilla, menestymisen ennustamisesta ja mittaamisesta, käytettyjen tutkimusmenetelmien ja analyysien soveltuvuudesta yhteyksien tutkimiseen sekä rakentaa perustaa jatkotutkimuksille. Tutkimuksen kautta saatiin tietoa reserviupseerikurssin toimivuudesta oppimista tukevana kokonaisuutena sekä perusteltua tietoa koulutuksen edelleen kehittämistä reserviupseerikurssilla. Uutta tietoa saatiin myös siitä, millaista johtamiskäyttäytymistä reserviupseerikurssin arviointimenetelmä suosii. Tutkimuksen tulokset mahdollistivat johtajaprofiilin soveltuvuuden arvioinnin valintakriteeriksi reserviupseerikurssille. Johtajaprofiilin tuottaminen aliupseerikurssilla ja sen hyödyntäminen valintamenettelyssä reserviupseerikurssille on perusteltua tämän tutkimuksen tulosten valossa tarkasteltuna.

### 8.3 Jatkotutkimuksesta

Opintomenestykseen reserviupseerikurssilla vaikuttaa keskeisesti opiskelijavalintojen toteutus ja onnistuneisuus. Puolustusvoimien näkökulmasta tärkeintä on yksilöiden sijoittuminen sellaisiin tehtäviin, joihin he ominaisuuksiensa puolesta parhaiten soveltuvat. Opiskelijavalintoihin liittyvää tutkimusta on syytä jatkaa, jotta saadaan yhä luotettavampia tuloksia päätöksenteon perustaksi.

Reserviupseerikurssin oppilasvalintoja tulee tarkastella terveen kriittisesti järjestelmänä, jonka heikosti toimivia osakokonaisuuksia tulee kehittää tutkimuksen avulla. Mikäli tutkimusten tulokset eivät ole lopputulokseltaan tyydyttäviä, tulee harkita kyseisten osakokonaisuuksien poistamista valintamenettelystä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat johtajaprofiilin ja opintomenestyksen välillä vallitsevan yhteyden. Johtajaprofiilin soveltuvuutta käytettäväksi valintamenettelyssä reserviupseerikurssille tulisikin jatkotutkimustuloksista riippuen harkita. Suurempaan luotettavuuteen päästäisiin laajemmalla aineistolla, pidemmällä tarkasteluvälillä sekä metodologisella triangulaatiolla. Kvantitatiivisen lähestymistavan lisäksi tutkittavia voisi lähestyä laadullisella kyselyllä tai haastattelulla. Johtajaprofiilin käyttö valintamenettelyyn

liittyen edellyttäisi lisäksi tutkimusaineiston keräämistä aliupseerikurssilta ja sen analysointia yhdessä reserviupseerikurssin arvosteluun liittyvien tietojen kanssa.

Johtajaprofiilin tulkintaan liittyen, tulisi tutkimuksella selvittää syväjohtamisen kysymyssarjan väittämiin vastaamisen vaikuttimet. Näiden vaikuttimien selvittämisen kautta saataisiin tietoa siitä, mitä menestystekijöitä johtajaprofiili kaikkein keskeisimmin mittaa. Tämä toisi uutta tietoa syväjohtamisen malliin liittyen sekä siitä, mitkä yksilön ominaisuudet ovat korostuneimmin yhteydessä erinomaiseen johtamiskäyttäytymiseen.

## LÄHTEET

Arajuuri T: Syväjohtamisen kouluttaminen Reserviupseerikoulun Reserviupseerikurssilla, Pro Gradu, MPKK Johtamisen laitos, 2001

Bass Bernard M.: Leadership and Performance Beyond Expectations. The Free Press, A Division of MacMillan Inc, New York 1985

Bass Bernard M & Avolio B: Improving Organizational Effectiveness Through transformational Leadership. SAGE Publications, Inc, Thousand Oaks, California 1994

Bass Bernard M: Transformational Leadership. Industry, Military and Educational Impact. Lawrence Erlbaum Associates, Inc Mahwah, New Jersey USA 1998

Heikkilä T: Tilastollinen tutkimus, Tarja Heikkilä ja Edita Publishing Oy, Helsinki 2004

Helenius H: Tilastollisten menetelmien perustiedot, Statcon Oy, Salo 1989

Hirsjärvi S, Huttunen J, Kari J, Kuusinen J & Vaherva T: Kasvatustieteen käsitteistö, Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu 1983

Hirsjärvi S, Remes P & Sajavaara P: Tutki ja kirjoita, 12. painos, Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä 2006

Hämäläinen K: Kadettikoulun valintamenetelmien ennustuskyky kadettikoulussa ja upseerin uralla menestymisen suhteen, lisensiaattitutkielma, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, 1974

Hämäläinen K: Upseerin uralla menestymisen ennustamisesta, Helsingin yliopiston monistuspalvelu 1978

Junnola J, Juuti P: Arvot ja johtaminen, JTO- tutkimuksia sarja 7, Tammer-Paino Oy, Tampere 1997

Juuti P: Organisaatiokäyttäytyminen, Otavan kirjapaino Oy, Keuruu 2006

Kari J, Koro J, Lahdes E & Nöjd O: Didaktiikka ja opetussuunnittelu, Juva: Wsoy, 1994

Karjalainen T: Aliupseerikurssin johtajavalintojen yhteys Reserviupseerikurssin tulenjohtolinjalla menestymiseen, Pro Gradu, MPKK Sotilaspedagogiikka, 2007

Karlöf B, Helin Lövingsson F: Johtamisen näkökulmat, Peruskäsitteitä ja malleja, Edita, Helsinki 2004

Karma K: Käyttäytymistieteiden metodologiset perusteet, Otava, Keuruu 1987

Karma K & Komulainen E: Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi, Yliopistopaino, Helsinki 1990

Kerlinger F. N: Foundation of Behavioral Research, Tokio: Holtsaunders International Editions 1981

Kettunen J: Peruskokeiden yhteys Reserviupseerikurssilla menestymiseen, Pro Gradu, MPKK Sotilaspedagogiikka, 2005

Kinnunen T, Herrala J, Perheentupa C, Aalto J, Intke P, Ohrankämmen P, Halonen P, Pukaralammi P, Collin R, Hyppönen H, Pesonen J, Horila J, Lehtonen Y, Leskinen J, Westersund M, Jokitalo J: Johtajan käsikirja, Ohjesääntönumero 835, Juvenes Print Oy, Tampere 2012

Kinnunen T: Johtamisen kehittyminen. Kokeellinen pitkittäistutkimus johtamistaidon kehittymisestä Puolustusvoimissa syväjohtamisen mallin mukaisesti, MPKK Johtamisen laitos, julkaisusarja 1, tutkimuksia 26, JTO-tutkimuksia nro 15, Helsinki 2003

Korkiakangas M: Älykkyys ja lahjakkuus. Kasvatuspsykologia, WSOY, Juva 1995

Kuusinen J & Korkiakangas M: Kasvatuspsykologia, WSOY, Porvoo 1991

Kuusinen J & Leskinen E: Älykkyys ja koulumenestys, Psykologia 21, 1986

Kuusinen J & Leskinen E: Koulumenestyksen ja kouluarvostelun pysyvyys peruskoulun aikana, Kasvatus 18, 1987

- Kuusinen J & Leskinen E: Koulumenestyksen rakenne ja pysyvyys peruskoulun 6. ja 9. luokilla, Kasvatus 19
- Kuusinen K-L: Motivaatio, Kasvatuspsykologia, WSOY, Juva 1997
- Kääriäinen H: Minäkuvan kehitys, Loimaan kirjapaino Oy, Loimaa 1988
- Lahdes E: Peruskoulun uusi didaktiikka, Keuruu: Otavan kirjapaino 1997
- Lavin DE: The prediction of academic performance. New York: Russel Sage Foundation 1965
- Lehtovaara A & Hagfors C: Psykologia, Gummerus, Jyväskylä 1978
- Leino T: Ihmislähteistä saatava tiedustelutieto johtamisen tiedustelutuen osana. Pro Gradu, MPKK Johtamisen laitos, 2007
- Long D.G: Competitive Advantage in the Twenty First Century. McPherson's Printing Group, NSW, Australia
- Lämsä A-M, Hautala T: Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Edita, Helsinki 2005
- Metsämuuronen J: Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2, uudistettu painos, Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2003
- Metsämuuronen J: Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2, Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski 2008
- Mezirow J: Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa, Painotalo Miktor, 1995
- Mustonen A: Reserviupseerikurssilla menestymisen yhteys johtajuusprofiiliin, Euk 54 tutkielma, MPKK Johtamisen laitos, 2001
- Niiniluoto I: Tieteellinen päättely ja selittäminen, Otava, Keuruu 1983

Nissinen V: Military Leadership. A Critical Constructivist Approach to Conceptualizing, Modeling and Measuring Military Leadership in the Finnish Defence Forces. Helsingin yliopiston väitöskirjatyö. Maanpuolustuskorkeakoulun johtamisen laitoksen julkaisusarjan tutkimuksia n:o 3. Oy Edita Ab, Helsinki 2001

Nissinen V: Puolustusvoimien johtajakoulutus, johtamiskäyttäytymisen kehittäminen, MPKK, johtamisen laitos, julkaisusarja 1, tutkimuksia N:o 13, Helsinki 2000

Nissinen V: Syväjohtaminen. Talentum, Helsinki 2004

Nissinen V: Syväjohtaminen. 2-painos. Talentum, Helsinki 2006

Nissinen V: Varusmiesten johtajakoulutuksen perusteet, MPKK Johtamisen laitos, julkaisusarja 2 N:o 3, Helsinki 1998

PEKOUL-OS PAK A 01:05.01:04 Varusmiesten valinnat

PEKOUL-OS PAK A 01:05.01:04 Varusmiesten valinnat, liite 3

PEKOUL-OS PAK A 01:05.01:08: Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus

Peltonen H: Kasvattajana sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisissa 2, Tammer-paino Oy, Tampere 1997

Peltonen M, Ruohotie P: Ihmisten johtaminen, Otava 1991

Pioneerikomppanian loppupalaute kurssilla 240

Pioneerikomppanian loppupalaute kurssilla 241

PVKK PAK 02:01 Varusmiesten peruskokeiden toimeenpano, testimateriaalin käsittely ja tulosten ilmoittaminen

PVHSMK - PEHENKOS Asevelvollisten fyysinen koulutus

Pääesikunnan Maavoimaosaston pysyväisasiakirja: 02:01.04 Arvostelut ja oppiaineet maavoimien reserviupseerikursseilla

Rauste-Von Wright M, Von Wright J, Soini T: Oppiminen ja koulutus, WSOY 2003

Reserviupseerikoulun arvosteluohje 2012

Reserviupseerikoulun koulutusosaston ohje: RUKOHJE koulutusala 019 Maavoimien reserviupseerikurssin opetussuunnitelma

Reserviupseerikurssi 240 pioneerilinjan kurssikertomus

Reserviupseerikurssi 241 pioneerilinjan kurssikertomus

Ruohotie P: Oppimalla osaamiseen ja menestykseen, Oy Edita Ab, Helsinki 1996

Räsänen M: Syväjohtaja - malli mahdottomuudesta? Pro gradu, MPKK Johtamisen laitos, julkaisusarja 1, tutkimuksia N:o 31, Helsinki 2005

Salonen J: Upseerivalinnoista upseerin uralle: Pääsykoe- ja opintomenestyksen yhteys työssä menestymiseen lyhyellä aikavälillä, Diplomityö, MPKK Sotilaspedagogiikka, 2009

Seeck H: Johtamisopit Suomessa: taylorismista innovaatioteorioihin, Esa Print Oy, Tampere 2008

Sotilasjohtaja: Osa 2, Joukkoyksikön johtaminen. Pääesikunnan koulutusosasto, Helsinki 1990.

Sternberg RJ: Beyond IQ. The Press Syndicate of the University on Cambridge, 1985

Toiskallio J: Sotilaspedagogiikan perusteet, Karisto Oy, Hämeenlinna 1998

Tynjälä P: Oppiminen tiedon rakentamisena, konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita, Tammer-Paino Oy, Tampere 2002

Tzelgov J & Henik A: Suppression situations in psychological research: Definitions, implications and applications. Psychological Bulletin 1991

Tähtinen J: Tilastollisen analyysin tulkinnan lähtökohtia. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:41, Turku 1993

Tähtinen J & Isoaho H: Tilastollisen analyysin lähtökohtia, Ensiaskeleet kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä, Painosalama Oy, Turku 2001

Uusikylä K: Isät meidän: luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen, WSOY, Juva 1996

Uusikylä K: Älykkäiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuuspiirteet ja harrastuspere-  
renssit, Joensuun yliopisto, kasvatustiedekunnan selosteita 16, 1987

Vuorinen R: Persoonallisuus & minuus. Neljäs painos, Juva: WSOY:n graafiset laitokset  
1995

Vuorio V-V: Syväjohtaminen, laatu ja tehokkuus maavoimien perusyksiköissä, MPKK Joh-  
tamisen laitos, julkaisusarja 1, N:o 16, Helsinki 2001

Åhlberg M: Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio, Loimaan kirjapaino Oy,  
Loimaa 1992



## **LIITTEET**

- Liite 1      Varusmiehen koulutusvalintalomake
- Liite 2      Aliupseerikurssin valintalomake reserviupseerikurssille
- Liite 3      Johtajaprofiilin kysymyssarja
- Liite 4      Korrelaatiomatriisi



Puolustusvoimat

Varusmiehen koulutusvalintalomake

Liite 1

Leima

PEHENKOS:n ak HG 487 Varusmiesten valinnat

Perusyksikkö	Saapumiserä	Suku- ja etunimet (puhuttelunimi alleviivataan)
Koulutettavan kuittausmerkinnät (pvm ja nimi)	Henkilötunnus	

## Valintapisteeet

Valintaan vaikuttava tekijä	0	1	2	3	4
<b>1. Peruskoe 1</b> (1-3 = 0, 4 = 1, 5-6 = 2, 7-8 = 3, 9 = 4)		au			
<b>2. Peruskoe 2</b> (0-1 = 0, 2 = 1, 3 = 2, 4-5 = 3, 6 = 4)		au			
<b>3. Kuntoindeksi</b> VARTTI: (13 tai alle = 0, 13 - 14.99 = 1, 15 - 16.99 = 2, 17-20.99 = 3, 21 tai yli = 4) SAP: ( HKI ≤ 0,99 = 0, HKI 1,00 - 1,49 = 1, HKI 1,50 - 2,49 = 2, HKI 2,50 - 3,49 = 3, HKI ≥ 3,50 = 4)					
<b>4. Sotilaan perustutkinto</b> (marssit, ammunnat, taistelijan tutkinto) ei hyväksyttyä suoritusta = 0, välttävä/tydyttävä = 1, hyvä = 2, kiitettävä/erinomainen = 3)		au			
<b>5. Sopivuus sodan ajan johtajaksi henkilökunnan arvioimana</b> (sopimaton = 0, heikosti sopiva = 1, sopiva = 2, hyvin sopiva = 3, erittäin sopiva = 4)			au		
<b>6. Sopivuus sodan ajan johtajaksi varusmiesesimiesten arvioimana</b> (sopimaton = 0, sopiva = 1, hyvin sopiva = 2)					
<b>7. Vertaisarviointi</b> (1-2.99 = 0, 3-4.99 = 1, 5-6.99 = 2, 7-9 = 3)					
<b>8. Johtajatehtävärata</b> (jonon pisteytys 10% = 0, 20% = 1, 40% = 2, 20% = 3, 10% = 4)					
<b>9. Oppimis- ja suoriutumismotivaatio</b> Koulutettava haluaa oppia ja suoriutua palveluksesta (ei lainkaan = 0, heikosti = 1, tyydyttävästi = 2, hyvin = 3, erinomaisesti = 4)			au		
<b>10. Halukkuus johtajakoulutukseen</b> (ei halukas = 0, ei vastusta = 1, halukas varusmiesjohtajakoulutukseen = 2, erittäin halukas varusmiesjohtajakoulutukseen = 3, erittäin halukas varusmiesjohtajakoulutukseen sekä halukas sotilasuralle = 4)					
Vaadittavat erityisominaisuudet, tiedot tai taidot (esim. stereonäkökyky, ajokortti tms)					

au = au-kurssin minimivaatimus

## Kokonaispisteet (x)

## Esitys jatkokoulutuksesta

Kurssi/koulutushaara	kyllä	sijaluku	Linja/koulutushaara/tehtävä
- AU-kurssi			
- Miehistökoulutushaara			

X) Johtajavalinnan päätyessä tasapisteisiin valintajärjestyksen määrittää kriteerien 5, 6, 7 ja 8 yhteenlaskettu pistemäärä.

## Allekirjoitus

Paikka ja aika	Tehtävä, arvo ja nimi
----------------	-----------------------



Puolustusvoimat

**Aliupseerikurssin valintalomake  
reserviupseerikurssille**

Liite 2

Leima

PEHENKOS:n ak HG 487 Varusmiesten valinnat

AUK	Saapumiserä	Suku- ja etunimet (puhuttelunimi alleviivataan)
Koulutettavan kuittausmerkinnät (pvm ja nimi)		Henkilötunnus

**Valintapisteet**

Siiirretään peruskoulutuskauden koulutusvalintalomakkeesta	0	1	2	3	4
<b>1. Peruskoe 1</b> (1-3 = 0, 4 = 1, 5-6 = 2, 7-8 = 3, 9 = 4)			ru		
<b>2. Peruskoe 2</b> (0-1 = 0, 2 = 1, 3 = 2, 4-5 = 3, 6 = 4)			ru		
<b>3. Kuntoindeksi</b> VARTTI: (13 tai alle = 0, 13 - 14.99 = 1, 15 - 16.99 = 2, 17-20.99 = 3, 21 tai yli = 4) SAP: ( HKI ≤ 0,99 = 0, HKI 1,00 - 1,49 = 1, HKI 1,50 - 2,49 = 2, HKI 2,50 - 3,49 = 3, HKI ≥ 3,50 = 4)					
<b>4. Sotilaan perustutkinto</b> (marssit, ammunnat, taistelijan tutkinto) ei hyväksyttyä suoritusta = 0, välttävä/tydyttävä = 1, hyvä = 2, kiitettävä/erinomainen = 3)		ru			
<b>Määritetään aliupseerikurssilla</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>5. Sopivuus sodan ajan johtajaksi henkilökunnan arvioimana</b> (sopimaton = 0, heikosti sopiva = 1, sopiva = 2, hyvin sopiva = 3, erittäin sopiva = 4)			ru		
<b>6. Sopivuus sodan ajan johtajaksi varusmiesesimiesten arvioimana</b> (sopimaton = 0, sopiva = 1, hyvin sopiva = 2)					
<b>7. Vertaisarviointi</b> (1-2.99 = 0, 3-4.99 = 1, 5-6.99 = 2, 7-9 = 3)					
<b>8. Johtajatehtävärata</b> (jonon pisteytys 10% = 0, 20% = 1, 40% = 2, 20% = 3, 10% = 4)					
<b>9. Oppimis- ja suoriutumismotivaatio</b> Koulutettava haluaa oppia ja suoriutua palveluksesta ( 0 = 0-26.99, 1= 27-52.99, 2= 53-78.99, 3= 79-104.99, 4= 105-130)		ru			
<b>10. Halukkuus reserviupseerikoulutukseen</b> (ei halukas = 0, ei vastusta = 1, halukas reserviupseerikoulutukseen = 2, erittäin halukas reserviupseerikoulutukseen = 3, erittäin halukas reserviupseerikoulutukseen sekä halukas sotilasuralle = 4)		ru			
Vaadittavat erityisominaisuudet, tiedot tai taidot (esim. stereonäkökyky, ajokortti tms)					

ru = ru-kurssin minimivaatimus

**Kokonaispisteet (x)****Esitys jatkokoulutuksesta**

Kurssi/koulutushaara	kyllä	sijaluku	Linja/koulutushaara/tehtävä
- RU-kurssi			
- AUK II-kurssi			

X) Johtajavalinnan päätyessä tasapisteisiin valintajärjestyksen määrittää kriteerien 5, 6, 7 ja 8 yhteenlaskettu pistemäärä.

**Allekirjoitus**

Paikka ja aika	Tehtävä, arvo ja nimi
----------------	-----------------------

## JOHTAMISKÄYTTÄYTYMISEN KYSYMYSSARJA

### JOHTAJAPROFIILI

**Tee kaikki merkinnät niin, että *mustaat lyijykynällä* ruudun sisuksen.**

Kirjoita henkilön nimi tiedonkeruulomakkeelle ja merkitse kohtaan "koodi" hänen nelinumeroinen tunnuksensa.

Jatka kohdasta vastaukset.

1. Olen arvioitavan henkilön

- a) alainen
- b) vertainen
- c) esimies
- d) itsearvio

2. Arvioitava on

- a) Upseerikokelas
- b) Kersantti
- c) Alikersantti
- d) Reserviläinen
- e) Muu

Käytä viisiportaista asteikkoa, kun vastaat seuraaviin kysymyksiin.

**A**=ei lainkaan

**B**=vain vähän

**C**=jonkin verran

**D**=usein

**E**=säännöllisesti (lähes aina)

Arvioimani henkilö...

- 3. on tehtävässään ammattitaitoinen
- 4. on luontaisesti lahjakas johtaja
- 5. toimii esimerkkinä alaisilleen
- 6. asettaa tarvittaessa ryhmän edun oman etunsa edelle
- 7. puhuu innostavasti tavoitteiden saavuttamisesta
- 8. etsii erilaisia näkökulmia ratkaistessaan ongelmia
- 9. ottaa huomioon muut tasavertaisina ihmisinä
- 10. kiinnittää kaiken huomionsa virheisiin ja syyllisten etsintään
- 11. jahkailee ja viivyttelää päätöksentekoa selvissäkin asioissa
- 12. lisää ihmisten halua yrittää enemmän
- 13. olen tyytyväinen hänen johtamistapaansa
- 14. saavuttaa tehokkaasti asetetut tavoitteet
- 15. on tiedoiltaan ja taidoiltaan hyvä johtaja
- 16. on pohjimmiltaan kyvykäs johtaja
- 17. kantaa vastuunsa vaikeissakin tilanteissa
- 18. osaa motivoida alaisiaan yhteisillä haasteilla ja tavoitteilla

19. suhtautuu avoimesti uusiin ajatuksiin ja toimintatapoihin
20. kuuntelee minua
21. tekee päätöksensä juurikaan muita kuulematta
22. jättää sovittuja asioita hoitamatta
23. reagoi hitaasti todella kiireellisiinkin asioihin
24. saa toisinaan alaisensa jopa ylittämään itsensä
25. olen tyytyväinen siitä että voin työskennellä juuri hänen kanssaan
26. saa aikaan erinomaisia tuloksia
27. innostaa ihmisiä omalla esimerkillään
28. löytää pulmatilanteisiin vaihtoehtoisia ratkaisuja
29. pitää huolta alaisistaan ja heidän tarpeistaan
30. uskoo asioiden sujuvan parhaiten vahvassa kontrollissaan
31. välttelee vastuutaan vaikeuksien ilmetessä
32. on aidosti kiinnostunut alaisestaan myös yksilönä

Anna avointa palautetta vastauslomakkeen taakse. Henkilö, jota arvioit pyrkii tämän palautteen kautta kehittämään omaa vuorovaikutuskäyttämistään (johtamiskäyttämistään). Kirjoita sekä vahvuuksista että kehittämistarpeista auttaaksesi häntä tässä pyrkimyksessä. Muista säilyttää nimettömyytesi.

Kysely loppui, kiitos vastauksistasi.

## Tutkimusaineiston korrelaatiomatriisi

Muuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. Ammattitaito	1.00														
2. Luottamuksen rakentaminen	.64***	1.00													
3. Inspiroiva tapa motivoida	.72***	.78***	1.00												
4. Älyllinen stimulointi	.64***	.64***	.69***	1.00											
5. Yksilöllinen kohtaaminen	.32***	.71***	.55***	.65***	1.00										
6. Kontrolloiva johtaminen	.05	-.32***	-.166	-.45***	-.72***	1.00									
7. Passiivinen johtaminen	-.73***	-.63***	-.62***	-.59***	-.34***	.10	1.00								
8. Tehokkuus	.93***	.67***	.74***	.61***	.31***	.09	-.79***	1.00							
9. Tyytyväisyys	.87***	.72***	.79***	.71***	.53***	-.24**	-.72***	.87***	1.00						
10. Yrittämisen halu	.75***	.71***	.91***	.71***	.51***	-.20**	-.70***	.78***	.83***	1.00					
11. Loppupisteet	.53***	.33***	.28**	.30***	.16	.06	-.23**	.43***	.37***	.27**	1.00				
12. Johtaja- ja kouluttaja-koulutus	.64***	.40***	.38**	.31***	.10	.22**	-.34***	.57***	.46***	.37***	.74***	1.00			
13. Aselaji- ja koulutushaarakoulutus	.38***	.25**	.17	.25**	.17	-.03	-.17	.29**	.25**	.15	.90***	.50***	1.00		
14. Taktiikka	.36***	.23**	.14	.25**	.19*	-.03	-.12	.26**	.22*	.14	.83***	.48***	.73***	1.00	
15. Fyysinen koulutus	.25**	.12	.21*	.07	-.01	.09	-.07	.23**	.22*	.20*	.45***	.31***	.18*	.17	1.00

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$